

## DOCUMENT RESUME

ED 331 308

FL 019 155

TITLE Melanges Pedagogiques (Pedagogical Mixture), 1984.  
INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et  
d'Applications Pedagogiques en Langues.  
REPORT NO FR-ISSN-0077-2712  
PUB DATE 84  
NOTE 144p.  
PUB TYPE Collected Works - Serials (022)  
LANGUAGE French; English  
JOURNAL CIT Melanges Pedagogiques; 1984

EDRS PRICE MF01/PC06 Plus Postage.  
DESCRIPTORS Classroom Techniques; Comparative Analysis; Cross  
Cultural Studies; Educational Strategies; English  
(Second Language); Global Approach; Independent  
Study; \*Intercultural Communication; Language  
Research; Language Role; Migrant Children; \*Second  
Language Instruction; \*Second Language Learning;  
Study

## ABSTRACT

The 1984 issue of the journal on second language teaching and learning contains five articles in French and two in English. These include the following: "Enseignement individuel vs. enseignement de masse (Individual Instruction vs. Large Group Instruction)" (Jacqueline Billant, Pascal Fade); "Systemes 'autonomisants' d'apprentissage des langues ('Self-Directed' Language Learning Systems)" (Francis Carton); "Les enfants de migrants et leur situation langagiere: outils d'observation (The Children of Migrants and Their Language Situation: Observational Tools)" (Francis Carton, Michel Cembalo, Violaine Demnati, Henri Holec, Philip Riley, Wendy Schottman); "Apprendre a apprendre les langues: 'Mais je veux etre un handicapé linguistique' (Learning To Learn Languages: 'But I Want To Be Linguistically Handicapped'))" (Richard Duda); "Case Studies in Teacher-Assisted Self-Directed Learning of English" (Harvey Moulden); and "Coming To Terms: Negotiation and Inter-Cultural Communication" (Philip Riley). (MSE)

\*\*\*\*\*  
\* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made \*  
\* from the original document. \*  
\*\*\*\*\*

ED331308

FL09155

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS  
MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Holcs, H.

**BEST COPY AVAILABLE**

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES  
INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION  
Office of Educational Research and Improvement  
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION  
CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as  
received from the person or organization  
originating it.

☐ Minor changes have been made to improve  
reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this docu-  
ment do not necessarily represent official  
OERI position or policy.

J. BILLANT et P. FADE

Enseignement individuel vs. enseignement de masse 5

F. CARTON

Systèmes «autonomisants» d'apprentissage de langues 25

F. CARTON, M. CEMBALO, V. DEMNATI, H. HOLEC,  
P. RILEY et W. SCHOTTMAN

Les enfants de migrants et leur situation langagière  
outils d'observation 41

R. DUDA

Apprendre à apprendre les langues :  
«Mais je veux être un handicapé linguistique» 79

H. HOLEC

Une forme d'éducation globale : l'éducation interculturelle 87

H. MOULDEN

Case studies in teacher-assisted  
self-directed learning of english 99

P. RILEY

Coming to terms :  
negociation and inter-cultural communication 117

MELANGES-  
CENTRE DE  
RECHERCHES  
ET D'APPLIC  
ATIONS PED  
AGOGIQUES  
EN LANGUES  
MCMLXXXIV

**CRAPEL**

Université de Nancy II



## DEDICACE

---

**A Monsieur Pierre DANCHIN**  
**Professeur Émérite de l'Université de Nancy II**

*Le Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues, dont la revue Mélanges Pédagogiques jalonne, depuis 1970, l'histoire scientifique, a son histoire institutionnelle, succession d'événements anodins ou marquants, accompli pluriel dont résulte le présent singulier.*

*Mais cette histoire n'est pas seulement faite d'événements : elle garde aussi l'empreinte des personnes qui ont contribué à la faire. Parmi celles-ci, Monsieur Pierre Danchin, professeur des Universités, dont les membres du C.R.A.P.E.L. ont honneur et plaisir à rappeler dans ces Mélanges 1984, à l'occasion de son accession au titre de Professeur Émérite de l'Université de Nancy II, le rôle qu'il a joué dans l'existence de leur Centre.*

*Instigateur de la création par le regretté Yves Châlon du groupe de recherche dont la reconnaissance par la Direction des Enseignements Supérieurs du Ministère de l'Éducation Nationale devait, en 1969, officialiser l'existence sous le nom de C.R.A.P.E.L., Monsieur Danchin a, depuis l'année universitaire 1959/1960, non seulement accordé une confiance totale aux équipes du Centre, encourageant sans restriction toutes leurs initiatives, mais il les a constamment soutenues de tout le poids de son autorité de Chef de la Section d'Anglais de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines puis de Président de l'Université de Nancy II, jouant un rôle déterminant dans la résolution de tous les problèmes institutionnels auxquels le Centre a été confronté durant ces vingt-cinq dernières années.*

*Si comme le dit le proverbe anglais : "A friend in need is a friend indeed", Monsieur Danchin a été, est, un ami. C'est à cet ami que les membres du C.R.A.P.E.L. dédient, avec leur chaleureuse reconnaissance, ces Mélanges Pédagogiques 1984.*

**ENSEIGNEMENT INDIVIDUEL  
VS. ENSEIGNEMENT DE MASSE**

*Jacqueline BILLANT  
Pascale FADE*

**ABSTRACT**

Is it possible to provide individual attention to the learner in institutional settings where there are large numbers of students ? In this report, a team of teachers working at the University of Nancy II describe how they transformed a traditional university teaching course in reading comprehension, in which placement tests were used to establish large groups which met for two hours once a week, into a partly self-directed system where students work independently for three weeks at a time, with counselling sessions in small groups every fourth week. The development and organisation of this new system is outlined and its advantages and disadvantages for both learners and teachers discussed and evaluated : the selection, presentation and use of materials will form the subject of a later article.

Dans le cadre du DEUG instauré en 1973, 5 % de l'enseignement est statutairement réservé à l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces 5 % représentent environ 50 heures de l'enseignement des deux années. En ce qui concerne l'Université de Nancy II cet enseignement est dispensé en totalité en deuxième année. Le choix de la deuxième année, même s'il implique une interruption dans l'apprentissage de la langue, s'est rapidement imposé pour une meilleure efficacité et "rentabilité" de l'enseignement. En effet, des effectifs imposants en première année, l'échec d'environ deux étudiants sur trois en fin de première année et les moyens mis à la disposition de l'enseignement ne pouvaient que motiver ce choix. De plus, le regroupement des 50 heures d'enseignement sur une seule année nous a semblé plus profitable pour les étudiants qu'un étalement sur deux ans.

Dans cet article (1), nous présentons la nouvelle organisation que nous avons adoptée récemment pour l'enseignement de l'anglais aux étudiants de deuxième année de DEUG. Un accroissement substantiel des effectifs et surtout une expérience d'enseignement au Centre de Télé-Enseignement Universitaire nous ont en effet conduits à apporter d'importantes modifications à notre ancienne organisation. Le contenu de l'enseignement, ne sera pas envisagé ici mais fera l'objet d'un prochain article dans les *Mélanges Pédagogiques 1985*.

## **I- ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT JUSQU'EN 1982/83.**

### **1) Public et objectif pédagogique :**

Les étudiants concernés par l'enseignement de l'anglais en deuxième année appartiennent aux U.E.R. suivantes : Droit, Sciences Economiques, Psychologie, Sociologie et Philosophie. L'effectif de ce public, entre 1974 et 1982, est passé progressivement de 350 à 500. Ces dernières années il a évolué de la façon suivante : 1982/83 : 525, 1983/84 : 560, 1984/85 : 635. Dans le même temps, les moyens humains et matériels mis à la disposition de l'enseignement

sont restés fixes : une enseignante certifiée, responsable de l'enseignement, une assistante, une lectrice et six heures complémentaires d'enseignement.

Dès la mise en place de l'enseignement obligatoire de langue au DEUG, la compréhension écrite a été choisie comme objectif d'apprentissage. Les 50 heures réservées à la langue ne permettaient pas d'envisager un enseignement des quatre aptitudes (expression écrite/orale, compréhension écrite/orale) et la compréhension écrite a été retenue pour les raisons suivantes :

- dans les spécialités concernées, les revues, magazines et journaux sont nombreux en anglais (bon nombre d'entre eux sont d'ailleurs disponibles dans les Instituts de travail et à la Bibliothèque Universitaire).
- à moyen terme, les enseignants de la spécialité recommanderont fortement la lecture d'ouvrages en anglais et une recherche ultérieure impliquera souvent une bibliographie partiellement en anglais.
- à long terme, dans la spécialité envisagée, c'est encore le support écrit qui dominera certainement.
- d'autre part, le travail de cette aptitude nous semble pouvoir donner des résultats tangibles même sur un nombre d'heures limité et les compétences de lecture acquises peuvent facilement être entretenues ensuite par les étudiants eux-mêmes.

Jusqu'à l'année universitaire 1982/83 comprise, l'enseignement était organisé sous forme de cours hebdomadaires de deux heures. Les étudiants passaient un test écrit en début d'année, à la suite duquel ils étaient répartis en trois grands groupes : A,B et BS (de plus, une vingtaine d'étudiants très faibles étaient réunis en un groupe C). La frange supérieure de l'effectif, environ une centaine d'étudiants, jugée d'un niveau satisfaisant à l'écrit, représentait le groupe BS et travaillait la langue orale en bibliothèque sonore. L'effectif global des étudiants suivant un cours de compréhension écrite était donc d'environ 420.

Les cours rassemblaient des étudiants de même niveau - A,B ou C. Cette distinction assurait une meilleure homogénéité des groupes et donnait la possibilité d'adapter le rythme de travail et l'approche des textes au niveau des étudiants. Par contre, les cours ne tenaient pas compte de l'origine de ceux-ci ; c'est-à-dire que les juristes côtoyaient les économistes, les psychologues,... ce qui permettait d'offrir aux étudiants un choix d'horaires plus large. 14 cours étaient répartis sur la semaine, du lundi au vendredi, et l'effectif variait de 25 à 40 étudiants par cours selon les horaires. Le caractère obligatoire de l'enseignement d'une part, et la note d'anglais affectée d'un coefficient égal à celui de la plupart des autres matières d'autre part, n'encourageaient pas à l'absentéisme et, même si la première motivation n'était pas la langue elle-même, l'assistance au cours était régulière.

## **2) Modalités d'enseignement :**

L'objectif que nous avons défini plus haut, la compréhension écrite, nécessite quelques précisions. Bien entendu lire un texte ne signifie pas le traduire,

même si ponctuellement nous avons recours à la traduction pour vérifier l'acquisition d'un point grammatical. D'autre part, il nous paraît souhaitable que les apprenants acquièrent une approche globale qui leur permette de prendre connaissance d'un texte, de juger rapidement de son intérêt et d'y trouver les informations essentielles, ou celles qu'ils recherchent, et de les comprendre. Le besoin précis, à court terme ou moyen terme, étant la lecture de textes (de longueur variée) afin d'en retirer les informations, nous ne considérons ici que la lecture synonyme d'apport ou de recherche d'information, étant entendu que d'autres types de lecture existent et nécessitent chacun un apprentissage approprié.

Tous les textes étudiés étaient des textes authentiques tirés de la presse anglaise et américaine, d'une longueur de une à quatre pages. Le sujet était choisi en fonction de l'intérêt qu'il pouvait susciter chez le plus grand nombre d'étudiants, et des thèmes aussi variés que les ordinateurs individuels, le système scolaire, le vandalisme ou le chômage étaient représentés. Des textes de tendance économique, juridique ou psychologique pouvaient également être sélectionnés avec toutefois l'inconvénient que l'étude d'une spécialité risquait de manquer d'intérêt pour les étudiants non directement concernés.

Pour répondre à l'objectif fixé, un relevé d'erreurs de compréhension et de passages de textes jugés difficiles nous avait conduits à l'élaboration de différentes fiches de travail portant sur des points spécifiques à :

- la compréhension d'une phrase (ex : le groupe nominal, les mots grammaticaux à sens multiples,...),
- la compréhension d'un ou de plusieurs paragraphes (ex : éléments de structure, anaphoriques,...).

Le déroulement d'un cours était donc le suivant :

- Etude d'une fiche de travail sur thème précis : cette fiche comportait un court rappel théorique auquel s'ajoutait un complément d'information donné par l'enseignant et des exercices visant l'acquisition ou la reconnaissance du point soulevé (les exemples traités en exercices étaient tous tirés des textes authentiques étudiés). Pendant la réalisation du travail demandé, les étudiants pouvaient individuellement faire appel à l'enseignant pour toute explication ou éclaircissement supplémentaire. Un corrigé global clôturait ce travail qui prenait environ 1/2 heure à 3/4 d'heure.
- Etude d'un texte : un texte était distribué accompagné de questions de compréhension, d'exercices de relevé d'informations sur une partie du texte, ou d'exercices de titres. Les étudiants avaient la possibilité de travailler en sous-groupes s'ils le désiraient et pouvaient toujours faire appel à l'enseignant pour résoudre des problèmes spécifiques de compréhension rencontrés par le sous-groupe. Un corrigé intervenait après chaque type d'exercice ou, pour les questions de compréhension, après chaque groupe de questions se rapportant à une partie du texte. Cette étude de texte occupait la deuxième partie du cours soit environ 1 heure 30.

Ce mode d'enseignement sous forme de deux heures de cours hebdomadaires appelle quelques commentaires. Ces cours assuraient aux étudiants un

travail régulier et planifié, un soutien à la fois par le groupe de travail et par l'enseignant, et une progression graduée de l'apprentissage. En revanche, la régularité de l'enseignement et le déroulement quasi répétitif d'un cours pouvaient conduire à une certaine lassitude et à une absence d'expectative. Le groupe pouvait aussi donner naissance à une attitude effacée ou de "laisser-faire" de la part de certains, l'effort personnel n'étant pas jugé nécessaire.

Un mode d'enseignement tout à fait différent que nous avons pratiqué au cours des années universitaires 1982/83 et 1983/84 dans le cadre du Télé-Enseignement Universitaire nous a conduits à une remise en question des cours hebdomadaires de deux heures, compte-tenu des quelques réflexions précédentes et de l'accroissement des effectifs.

## **II - EXPERIENCE AU CENTRE DE TELE-ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE.(2)**

Le Centre de Télé-Enseignement Universitaire (C.T.U.) a pour vocation l'enseignement aux étudiants qui, pour des raisons de travail, d'éloignement ou autres, ne peuvent assister aux cours dispensés par l'Université. Le C.T.U. de Nancy fait partie de l'Université de Nancy II et appartient à la fédération inter-universitaire des télé-enseignements de l'Est qui regroupe les universités de Besançon, Dijon, Metz, Mulhouse, Nancy, Reims et Strasbourg.

Chaque C.T.U. est spécialisé dans une discipline, anglais à Nancy, psychologie à Reims, allemand à Strasbourg... Chaque centre a ses propres programmes et ses modalités pédagogiques particulières, et organise ses propres examens. Les diplômes décernés sont reconnus par l'Université. Les cours dispensés à l'aide de fascicules, de cassettes et d'émissions radiodiffusées sont assurés à la fois par des enseignants en poste au C.T.U. et par des enseignants en poste à l'Université.

En 1982, le directeur du C.T.U. de Nancy nous a proposé de nous occuper d'une partie de l'enseignement de l'anglais pour les étudiants du DEUG de psychologie préparé au C.T.U. de Reims. L'élément d'anglais pour psychologues se décompose en deux demi-unités d'un semestre chacune : compréhension écrite et compréhension orale. Nous assurons la demi-unité compréhension écrite.

Etant donné l'objectif, nous possédions déjà la structure de notre enseignement. Néanmoins il était nécessaire :

- d'adapter le contenu à la spécialité concernée,
- de présenter cet enseignement d'une manière adaptée aux modalités de l'enseignement à distance. Nous avons donc opté pour l'élaboration d'un fascicule qui permette à l'étudiant de travailler de façon autonome.

### **1) Elaboration du fascicule :**

Nous avons sélectionné une douzaine d'articles ayant trait à la psychologie



mais n'atteignant pas un haut niveau de spécialisation. En effet, nous n'avons pas jugé opportun de présenter des textes très spécialisés dans la mesure où l'étudiant de première année n'a encore que peu de connaissances dans le domaine. Des difficultés de compréhension liées au contenu même du texte risquent alors de s'ajouter à celles de la langue étrangère. Ces textes étaient pour la plupart tirés de la rubrique 'psychologie' de journaux ou magazines divers. Les sujets étaient aussi variés que : l'intelligence innée ou acquise, les gauchers, le vieillissement,...

Pour chaque texte nous avons relevé toutes les occurrences des points spécifiques traités dans les fiches de travail décrites sommairement dans la première partie de cet article. De plus, nous avons constitué à partir de relevés de fréquence un répertoire de "mots à connaître" ; chaque texte comportait un relevé de ces mots. Le répertoire ainsi que les fiches de travail étaient regroupés à la fin du fascicule.

D'autre part, pour chaque texte nous avons élaboré :

- un exercice visant à vérifier la compréhension de certaines expressions ou structures jugées intéressantes et qui risquent de poser problème.
- une série de questions de compréhension.

De plus, quatre textes sur lesquels ne portait aucun travail systématique mais destinés à la lecture personnelle servaient d'illustration à certains sujets étudiés.

Parrallèlement au travail sur les textes, nous avons procédé à une remise en forme des fiches de travail existantes. La partie théorique a été reformulée de manière plus détaillée afin d'y inclure les informations qui étaient d'habitude données oralement dans le cadre des cours. Les exemples qui étaient trop éloignés du centre d'intérêt des psychologues ont été éliminés et remplacés par d'autres plus appropriés.

Enfin, nous avons rédigé une introduction qui nous a permis à la fois de définir l'objectif du cours et d'indiquer de façon précise aux étudiants la méthode de travail à suivre.

La démarche à adopter était la suivante : le fascicule devait être travaillé dans l'ordre de présentation. En effet :

- les textes étaient de difficulté et de longueur croissantes ;
- dès les premiers textes, les étudiants étaient amenés à étudier successivement toutes les fiches de travail au fur et à mesure que les problèmes se présentaient ;
- dans les textes suivants, chaque fois qu'un de ces problèmes réapparaissait, un système de renvoi invitait l'étudiant à se reporter à la fiche correspondante. Ceci lui permettait de vérifier et de réactiver ses connaissances. En outre, les fiches comportaient le corrigé de toutes les occurrences du point étudié relevées dans les différents textes ;
- de plus, pour chaque texte, le relevé des "mots à connaître" renvoyait au répertoire dans lequel l'étudiant devait inscrire le sens de chaque mot et sa référence.



Outre le fascicule, l'étudiant recevait en fin de semestre un devoir à nous retourner. Il était conseillé d'effectuer ce devoir dans des conditions proches de celles de l'examen, c'est-à-dire en temps limité et sans l'aide d'aucun document. Le devoir annoté était renvoyé accompagné d'un corrigé type. L'examen de fin d'année présentait les mêmes caractéristiques que ce devoir : exercices et questions de compréhension sur un texte.

## 2) Evaluation de ce mode d'enseignement :

Le fascicule, tel qu'il vient d'être décrit, a été utilisé deux années consécutives sans modifications. Après ces deux années d'expérience, nous avons voulu établir un bilan tant du point de vue des enseignants que du point de vue des étudiants.

La présentation d'un cours sous forme de fascicule offre, selon nous, les avantages suivants :

- l'étudiant reçoit, dès le début, la totalité du travail à effectuer et peut alors se fixer un rythme personnel de travail.
- surtout, il dispose constamment de l'ensemble des documents : il peut se reporter aux fiches de travail, au lexique, aux autres textes, chaque fois que le besoin s'en fait sentir.

Cependant, il est bien évident que, dans un mode d'enseignement à distance, des problèmes non résolus peuvent subsister. Afin d'obtenir une évaluation de la part des utilisateurs eux-mêmes, nous avons envoyé aux étudiants de l'année universitaire 1983/84 un questionnaire qui portait sur les points suivants :

- la quantité de travail,
- la qualité :
  - . des explications grammaticales
  - . des consignes de travail
  - . des corrigés
- le choix des textes
- une question ouverte permettait aux étudiants de formuler leurs observations éventuelles.

Sur 203 questionnaires envoyés, nous n'avons reçu que 16 réponses, ce qui représente tout de même plus de 10 % des 130 étudiants qui se sont effectivement présentés à une des deux sessions d'examen.

### Principaux résultats :

- 12 étudiants jugent la quantité de travail suffisante et 3 trop importante.
- 11 étudiants jugent les explications grammaticales suffisantes et 5 insuffisantes.
- 16 étudiants trouvent les consignes de travail suffisamment claires.
- 12 étudiants estiment les corrigés suffisants.
- 6 étudiants se sont servis de la question ouverte pour signaler leur intérêt vis à vis du fascicule, tant pour le contenu des textes que pour la démarche adoptée. Ils soulignent notamment le fait que le travail est "bien dosé", que le fasci-

cule les a aidés à faire des progrès "sensibles", et surtout que l'approche utilisée a permis de "lever une certaine inhibition" vis à vis de la lecture en anglais.

Les réponses à ce questionnaire ajoutées à notre propre réflexion pédagogique nous ont amenés à modifier le fascicule existant.

### 3) Le nouveau fascicule :

Globalement le fascicule de l'année universitaire 1984/85 présente les mêmes caractéristiques que le précédent. Les modifications ont porté sur les points suivants :

- Textes : les réponses aux questionnaires montrant qu'aucun texte n'avait particulièrement déplu, nous les avons tous conservés. En revanche nous avons supprimé les quatre textes d'illustration et nous les avons remplacés par deux nouveaux textes (accompagnés d'exercices et de questions) qui complètent la gamme des sujets traités. Cette substitution permettait de ne pas augmenter la quantité de travail, jugée suffisante par la plupart des étudiants.

Par ailleurs, nous avons estimé utile d'introduire deux sujets d'examen des années précédentes afin que les étudiants puissent s'entraîner à l'épreuve de fin d'année et évaluer leurs performances de manière autonome à l'aide du corrigé.

- Fiches de travail : le nombre d'étudiants mentionnant des explications grammaticales insuffisantes nous a semblé significatif. Nous avons donc reformulé de manière plus explicite et plus complète la partie théorique des deux fiches citées systématiquement comme insuffisamment claires. En outre, deux nouvelles fiches ont été ajoutées ; elles portaient sur de nouveaux points spécifiques qui avaient posé problème à nos étudiants.

Dans sa nouvelle version, le fascicule devrait mieux répondre aux besoins et aux aspirations des étudiants, et les avantages cités plus haut restent toujours valables pour l'utilisateur. Toutefois, les modifications que nous avons apportées ont mis en évidence les difficultés qu'entraîne le remaniement même partiel d'un document qui forme un tout et qui est basé sur un système de renvois multiples :

- insérer un nouveau texte entre deux anciens pour respecter la progression perturbe le système de références et entraîne de nombreuses modifications avec le risque d'erreurs que cela comporte.
- les fiches de travail existantes doivent être complétées par les références des occurrences relevées dans les nouveaux textes.
- les nouvelles fiches de travail exigent la ré-exploitation de tous les textes afin d'effectuer le relevé systématique du point traité.

Ce mode d'enseignement pratiqué au C.T.U., et déterminé en grande partie par la spécificité du télé-enseignement, nous a semblé présenter de nombreux aspects positifs. Nous avons alors pensé qu'après modifications il serait possible de l'adapter au public DEUG de l'Université de Nancy II, et qu'il pourrait apporter une réponse aux difficultés rencontrées dans notre enseignement sous forme

de deux heures de cours hebdomadaires et signalées dans la première partie de cet article (effectifs en augmentation constante, aspect répétitif des cours,...).

### **III - NOUVELLE ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT AU DEUG**

Dès la fin de notre première année d'expérience au C.T.U., nous avons envisagé les modifications que nous pourrions introduire dans notre enseignement au DEUG. Les points positifs que nous avons retenus pour organiser ce nouveau type d'enseignement étaient les suivants :

- le regroupement d'un ensemble de documents formant un tout, accompagnés d'explications théoriques et de consignes de travail suffisamment élaborées. L'étudiant dispose ainsi d'un outil de travail et de référence plus concret et plus riche.
- une autonomie plus grande laissée à l'étudiant vis à vis de son apprentissage et l'incitant à fournir un effort personnel plus important.
- une meilleure utilisation du temps de travail des enseignants qui débouche sur une redéfinition de leur rôle. En effet, le cours consacré à tous sans grande possibilité de soutien personnel peut laisser place à une organisation qui offre une meilleure rentabilité par étudiant : un temps consacré, pour tous, à la conception et à la réalisation de documents élaborés, et un temps réservé à une attention plus personnelle pour chaque étudiant.

Les principes de notre nouvelle organisation étant ainsi définis, le système mis en place fonctionne donc, pour l'étudiant, de la manière suivante : il reçoit un dossier de travail, dispose de trois semaines pour effectuer les tâches demandées, puis a un entretien avec un enseignant au cours duquel les différents problèmes qu'il a pu rencontrer durant son travail sont abordés et reçoivent les éclaircissements nécessaires.

- La mise en place d'un tel système nous offrait de nouvelles possibilités :
- les différentes spécialités pouvaient être traitées séparément et des textes juridiques, économiques et de sciences humaines être abordés avec les étudiants des U.E.R. correspondantes.
  - les documents de travail pouvaient être mieux adaptés aux différents niveaux (A, B et C).

A partir de ces données nous avons élaboré un projet d'expérimentation sur deux ans que nous avons soumis au Président de l'Université de Nancy II. Ce projet et ses modalités d'application pour l'année universitaire 1983/84 ont reçu l'approbation du Président de l'Université et des différents directeurs d'U.E.R. concernés.

#### **1) Déroulement de l'année universitaire 1983/84 :**

En début d'année, le test de classement a été conservé comme dans l'an-

cien système ainsi que la répartition en niveaux BS, A, B et C. Le groupe BS, qui travaille la langue orale, n'est pas concerné par notre projet expérimental.

Ensuite les étudiants ont assisté, par U.E.R. et par niveau, à une réunion d'information au cours de laquelle les principes du nouveau système exposés ci-dessus leur ont été expliqués. Puis ils étaient invités à se regrouper par quatre selon leurs disponibilités horaires et à choisir leur jour et heure d'entretien avec l'enseignant. Il convient de préciser ici que, vu les effectifs, il était impossible de recevoir individuellement chaque étudiant car le temps imparti à chacun aurait alors été trop court. La solution retenue, un entretien de 3/4 d'heure par groupe de quatre étudiants, nous a semblé réunir les conditions les plus appropriées pour une attention relativement personnelle pendant une durée suffisante.

A l'issue de la réunion, le premier dossier de travail était remis aux étudiants ainsi que l'emploi du temps de l'année. L'année était divisée en six périodes de quatre semaines, toutes basées sur le même schéma :

- pour l'étudiant, trois semaines de travail sur un dossier suivies d'un entretien la quatrième semaine. Le jour et l'heure d'entretien fixés lors de la réunion d'information restaient les mêmes pour les six périodes, de sorte que les étudiants connaissaient, dès le début de l'année, la date de leurs six entretiens.

- pour l'enseignant, deux semaines d'élaboration de documents et deux semaines d'entretiens, l'une pour les étudiants de niveau A, l'autre pour les étudiants de niveaux B et C. Ces deux semaines étaient entièrement ouvertes au choix des étudiants afin que tous puissent trouver un créneau horaire qui leur convienne. L'emploi du temps des enseignants dépendait donc des créneaux choisis et était déterminé une fois que toutes les réunions avaient eu lieu.

Afin de vérifier les acquisitions en suivant la progression des dossiers, deux contrôles étaient placés en cours d'année, l'un après les deux premiers dossiers, l'autre après les deux suivants. L'examen final exploitait l'ensemble des six dossiers.

## 2) Contenu d'un dossier :

Un dossier était conçu pour représenter six à huit heures de travail pour l'étudiant selon son rythme et son niveau, ce qui correspond au travail qui lui était demandé auparavant pendant quatre semaines de cours.

Chaque dossier comportait généralement :

- 2 *fiches de travail* portant sur des points spécifiques de la compréhension écrite, du même type que celles utilisées dans le cadre des cours mais modifiées pour répondre aux besoins d'un travail autonome. La partie théorique a été développée et un corrigé a été joint aux exercices.

- 3 *textes d'intérêt général* pour lesquels le travail d'accompagnement présentait les rubriques suivantes :

- . un relevé des occurrences des points spécifiques traités dans les fiches.
- . un relevé de vocabulaire basé sur la fréquence et destiné à constituer en

fin d'année un lexique utile à la lecture de textes tirés de la presse.

- . des exercices portant sur les difficultés propres au texte.
- . des exercices méthodiques visant à faire acquérir progressivement à l'étudiant la technique de lecture souhaitée. (3)
- . des questions de compréhension sur le texte.

- *1 texte de spécialité*, différent pour chaque U.E.R., qui présentait globalement les mêmes rubriques que les textes précédents, ainsi qu'un relevé du vocabulaire de la spécialité et sa traduction permettant aux étudiants de se constituer un outil de référence.

- *un travail spécifique* en fonction du niveau :

- . pour le niveau A, il s'agissait généralement d'un texte assez difficile accompagné d'un travail moins systématique dans le but d'introduire une variété dans le dossier.

- . pour les niveaux B et C, il s'agissait d'une fiche de travail supplémentaire sur un problème de compréhension jugé résolu pour le niveau A.

- *le corrigé* de tous les textes sauf un destiné à être plus particulièrement traité en entretien.

### 3) Déroulement d'un entretien :

L'entretien de 3/4 d'heure se déroulait en deux temps :

- Pendant le premier quart d'heure, le corrigé manquant du dossier était remis aux étudiants qui vérifiaient leurs réponses et corrigeaient leurs éventuelles erreurs. Ce travail devait permettre d'amorcer la deuxième partie de l'entretien.

- Pendant la demi-heure suivante, l'enseignant apportait les précisions demandées sur certains exercices ou reprenait quelques passages de textes mal compris ou jugés difficiles par les étudiants et donnait les explications nécessaires. Une fois les questions épuisées ou lorsqu'un groupe n'avait que peu ou pas de questions à poser, l'enseignant effectuait un sondage rapide des acquisitions et un renforcement de la méthodologie à appliquer. Puis le dossier suivant était remis aux étudiants et la date de leur prochain entretien leur était rappelée.

### 4) Evaluation du système par les enseignants :

Après un temps de surprise et d'adaptation, le système a été bien accueilli par les étudiants. Ils ont apprécié notamment les horaires moins contraignants et la plus grande part d'indépendance vis à vis de l'enseignant dans la prise en charge de leur travail. De leur côté, les enseignants ont eu le sentiment que cette nouvelle organisation avait permis un véritable travail d'équipe débouchant sur un enseignement plus rigoureux. Globalement, le bilan était donc nettement positif.

#### a) Les dossiers :

Le premier avantage que nous avons vu dans l'utilisation de dossiers est la nécessité, pour les enseignants, de définir très précisément le contenu de l'enseignement dès le début de l'année et d'établir une progression. En effet, chaque dos-

sier doit former un tout cohérent et contribuer à la cohésion de l'ensemble, c'est pourquoi il est nécessaire de fixer nettement les objectifs avant de déterminer une répartition équilibrée des acquisitions sur les différents dossiers.

D'autre part, la rédaction des documents de travail demande une analyse en profondeur de la méthodologie adoptée afin d'en rendre compte le plus clairement possible. Le fait d'avoir à formuler par écrit les diverses composantes de l'enseignement oblige à mieux cerner la théorie que l'on veut transmettre et à la présenter avec plus de rigueur. Dans la mesure où l'étudiant se trouve seul devant son travail, il est nécessaire que les consignes et les explications théoriques soient suffisamment précises et explicites afin de lui apporter une aide efficace.

L'élaboration de dossiers permet également d'exploiter au mieux les possibilités d'un travail d'équipe grâce à la mise en commun dans un premier temps des idées et des suggestions de chaque enseignant, puis des préparations individuelles de chacun. Le produit de cette coopération, qui a obtenu le consensus de l'équipe, est souvent une synthèse des diverses propositions et nous paraît plus satisfaisant et plus riche qu'un document réalisé isolément. Par ailleurs, la conception de ce type de documents implique une part de recherche fondamentale menée parallèlement au travail de préparation. Cette recherche basée sur l'observation des difficultés rencontrées par les étudiants et sur des relevés systématiques dans les textes permet une amélioration continue de l'enseignement.

L'étudiant dispose ainsi de documents de travail structurés auxquels il peut se reporter à tout moment de l'année : toutes les consignes et explications sont toujours disponibles et la révision d'un point précis peut être effectuée lorsque le besoin s'en fait sentir. Ces dossiers sont donc plus représentatifs de notre enseignement et plus fiables que les notes prises en cours par les étudiants.

Mais bien entendu ces différents avantages ne vont pas sans inconvénients.

Les nombreuses heures de travail que représente chaque dossier sont, de loin, le handicap majeur. La réalisation d'un dossier, avant qu'il ne soit remis aux étudiants, nécessite quatre étapes successives :

- La détermination du contenu se fait dans ses grandes lignes dès le début de l'année mais demande une mise au point et le choix définitif des documents qui vont être utilisés dans chaque dossier. (La sélection des différents textes d'intérêt général et de spécialité peut demander le dépouillement de bon nombre de magazines et de journaux).
- L'élaboration des divers types d'exercices accompagnant les textes et les fiches de travail implique une synthèse des préparations de chaque enseignant pour aboutir à une version définitive et demande par conséquent plusieurs réunions de travail. Si l'avantage d'un dossier est d'avoir obtenu l'approbation de toute l'équipe, une telle exigence entraîne souvent de longues négociations !
- La réalisation matérielle est une étape non négligeable qui comprend la dactylographie (une vingtaine de pages par dossier) ainsi que les montages des fiches de travail et des exercices.
- La reproduction, bien qu'elle ne soit pas à notre charge, introduit une certaine



rigidité dans le système car des délais suffisants doivent être laissés au service de reprographie pour tirer les 450 exemplaires nécessaires.

Ces quatre étapes indispensables représentent une charge de travail que nous estimons supérieure à celle de l'ancien système mais surtout imposent un rythme plus contraignant : un dossier doit obligatoirement être prêt à la date fixée et tout contretemps ou retard risque d'entraîner de sérieuses perturbations.

Le second inconvénient découle directement du temps nécessaire à l'élaboration des documents. Il existe un décalage tout au long de l'année entre le dossier en cours d'élaboration et celui qui fait l'objet des entretiens avec les étudiants. En effet, lorsque les entretiens portent sur le dossier n° 2, les étudiants reçoivent le dossier n° 3 qui doit donc être prêt. De plus, compte-tenu des délais évoqués ci-dessus, le dossier n° 4 est dans sa phase de réalisation matérielle. Par conséquent, ce décalage empêche d'intervenir rapidement pour traiter une difficulté nouvelle de compréhension dépotée lors des entretiens. D'autre part le déphasage entre la période de préparation et la période d'entretiens présente un désagrément pour les enseignants qui doivent ainsi passer d'un dossier à l'autre sans perdre le fil de la progression pédagogique.

En ce qui concerne les étudiants, le fait de recevoir en une seule fois le travail de trois semaines nécessite une organisation et une méthode que certains n'arrivent pas à s'imposer, attendant les derniers jours pour aborder le dossier. Dans ces conditions l'étudiant arrivera rapidement à saturation ou n'aura pas le temps d'approfondir son étude et, dans les deux cas, il est peu probable que les connaissances soient assimilées.

#### *b) Les entretiens :*

L'avantage prédominant, tant pour les étudiants que pour les enseignants, est la meilleure relation qui s'établit entre eux lors des entretiens : l'enseignant n'est plus celui qui impose ou dirige mais celui qui apporte des éclaircissements, aide et conseille. L'étudiant n'est plus considéré en tant que membre d'un groupe mais en tant qu'individu avec ses problèmes spécifiques de compréhension. Les rôles sont ainsi mieux équilibrés puisque l'étudiant vient aux entretiens avec une certaine attente et que l'enseignant est là pour y répondre.

L'attention individuelle permet donc de résoudre les problèmes propres à chacun et encourage les étudiants dans leurs efforts personnels puisque des réponses adaptées peuvent être obtenues. Le fait de rencontrer l'enseignant devient en soi une stimulation pour l'étudiant dans la mesure où le bon déroulement de l'entretien dépend en grande partie du sérieux de sa préparation.

Enfin, nous avons constaté que beaucoup d'étudiants s'exprimaient spontanément et plus librement dans le cadre d'un petit groupe et osaient plus volontiers révéler leurs lacunes.

Parmi les inconvénients, le caractère répétitif des entretiens est celui qui arrive en tête. Il est apparu rapidement que les étudiants posaient sensiblement les mêmes questions, soit à cause de la difficulté particulière d'un exercice soit à cause de l'insuffisance d'explications théoriques.

D'autre part le temps imparti à chaque groupe peut parfois paraître insuffisant avec des groupes motivés qui posent beaucoup de questions ou avec des



groupes particulièrement faibles. Certains points doivent être vus trop rapidement ce qui crée un sentiment d'insatisfaction tant chez les étudiants que chez les enseignants. De plus, si les difficultés rencontrées par les étudiants au moment où ils travaillent leur dossier ne sont pas notées précisément, un temps précieux est perdu à retrouver leurs éventuels problèmes. Le retard pris ainsi à chaque entretien s'accumule au cours de la demi-journée et donne à l'enseignant l'impression d'être constamment bousculé.

Par ailleurs, le premier quart d'heure d'entretien qui devait permettre à l'étudiant de vérifier sa compréhension d'un texte en particulier et d'aborder l'entretien avec les erreurs qu'il venait de dépister nous est apparu peu efficace sous cette forme. En effet, la plupart des étudiants se contentaient de recopier le corrigé sans le confronter à leur propre préparation. Ils avaient déjà en partie oublié le contenu du texte et reprendre ce travail "déjà vu" ne présentait à leurs yeux qu'un intérêt limité.

#### *c) Le système dans son ensemble :*

Ce système basé sur l'alternance de périodes de préparation et d'entretiens étudiants-enseignants mérite également quelques remarques.

Pour les enseignants, la caractéristique la plus positive du système est qu'il prévoit une disponibilité de chacun au même moment, ce qui permet d'organiser des réunions de travail où chaque membre est présent. Une meilleure coopération est ainsi obtenue ainsi qu'une répartition plus efficace du temps de travail. Cette organisation a également le mérite d'introduire une variété dans le rythme de travail de l'année. En revanche, la nécessité de respecter un planning très serré élimine toute possibilité d'improvisation.

Pour les étudiants, s'ils ont apprécié dans l'ensemble ce nouveau mode d'enseignement ce n'est pas, comme on aurait pu le craindre, parce qu'il leur laissait la possibilité de fournir un travail minimum car nous avons pu observer que beaucoup fournissaient un travail sérieux et réfléchi. De toute façon, la frange d'étudiants qui n'est pas disposée à s'intéresser à cette matière ne le sera pas plus dans un système que dans l'autre.

### **5) Evaluation par les étudiants :**

Afin d'obtenir de la part des étudiants une évaluation plus systématique que les observations orales recueillies en cours d'année auprès de quelques-uns, nous avons élaboré un questionnaire que nous avons soumis à la rentrée 1984/85 aux redoublants, leur demandant leur appréciation sur l'enseignement qu'ils avaient suivi l'année précédente.

Le questionnaire portait successivement sur le système dans son ensemble, les dossiers et les entretiens, et a été soumis à 61 étudiants.

#### **Principaux résultats :**

##### *a) Le système dans son ensemble :*

42 étudiants déclarent que système leur a plu  
10 qu'il leur a déplu

9 qu'il leur a été indifférent  
45 étudiants préfèrent le travail sur dossiers  
14 auraient préféré des cours  
2 n'ont pas de préférence

Les 3/4 des étudiants interrogés sont donc favorables au système mis en place. Les deux questions, placées intentionnellement l'une au début l'autre à la fin du questionnaire, donnent des résultats concordants.

*b) Le travail sur dossiers :*

Sur une liste d'avantages proposés parmi lesquels les étudiants pouvaient en cocher plusieurs :

57 ont choisi soit la rubrique "permet de travailler à son rythme", soit "permet de travailler à l'heure qu'on veut", soit les deux.  
19 la rubrique "oblige à fournir un effort personnel"  
12 la rubrique "plus motivant qu'un cours"  
0 la rubrique "aucun avantage"

Parmi les inconvénients proposés :

21 ont coché la rubrique "aucun inconvénient"  
15 la rubrique "on est trop livré à soi-même"  
13 la rubrique "c'est plus difficile que de suivre un cours"  
9 la rubrique "on ne se sent pas obligé de travailler"  
8 étudiants ont trouvé les dossiers trop difficiles  
53 les jugent d'une difficulté normale.

Globalement, le nombre d'avantages cochés est nettement supérieur à celui des inconvénients (plus du double). On remarque aussi que tous les étudiants ont coché au moins un avantage alors qu'un tiers n'a trouvé aucun inconvénient.

*c) Les entretiens :*

Parmi les avantages proposés :

45 ont coché la rubrique "on peut demander ce qu'on n'a pas compris"  
29 la rubrique "meilleur contact avec l'enseignant"  
13 la rubrique "incitent à participer davantage"  
12 la rubrique "attention plus individuelle"  
10 la rubrique "on ose davantage s'exprimer"  
4 la rubrique "aucun avantage"

Parmi les inconvénients proposés :

39 ont coché la rubrique "aucun inconvénient"  
9 la rubrique "entretien superflu car les corrigés suffisent"  
7 la rubrique "manque de temps pour poser toutes les questions"  
45 ont trouvé les entretiens assez fréquents  
16 les entretiens pas assez fréquents  
Aucun ne les a trouvés trop fréquents

Comme pour le travail sur dossier, le nombre d'avantages cochés excède de beaucoup celui des inconvénients (environ 6 fois plus). On constate par ailleurs que les avantages le plus souvent choisis correspondent à ceux que nous avions envisagés en mettant en place le système. D'autre part, nous sommes

surpris que 6 étudiants sur les 9 ayant coché la rubrique "entretien superflu" appartiennent au niveau B, alors qu'on s'attendrait plutôt à trouver cette réponse chez les étudiants d'un niveau supérieur.

En conclusion, ce questionnaire fait apparaître une forte proportion d'étudiants satisfaits de la formule adoptée et les raisons de cette satisfaction correspondent bien aux buts que nous nous étions fixés lors de l'élaboration de notre projet expérimental. De plus, il nous a semblé que des solutions pouvaient être trouvées pour remédier à certains des inconvénients signalés par les étudiants et ressentis par les enseignants. C'est pourquoi nous avons pris la décision de reconduire l'expérience pour l'année universitaire 1984/85 en apportant certaines modifications susceptibles de réduire les motifs d'insatisfaction.

#### IV - MODIFICATIONS POUR L'ANNEE 1984/85

##### 1) Le système dans son ensemble :

Si le principe est resté le même, le rythme de déroulement des périodes de préparation et d'entretiens a subi une modification due au départ à des circonstances fortuites. En effet, une question de locaux s'est posée, aucune salle ne pouvant être mise à notre disposition en permanence mais uniquement les trois derniers jours de la semaine. Il a donc été nécessaire d'échelonner les entretiens sur trois semaines afin d'avoir un nombre de créneaux horaires suffisant à offrir. Ceci nous a amenés à répartir les étudiants en trois groupes A, B et C sensiblement égaux, le groupe C rassemblant maintenant les étudiants faibles ou très faibles. Les effectifs toujours croissants, 635 cette année au total dont 506 à l'écrit, nous ont conduits à introduire une distinction supplémentaire entre les niveaux : les entretiens des niveaux A et B se déroulent par groupe de 5 et nous avons maintenu des groupes de 4 étudiants pour le niveau C seulement.

De ce fait, le déroulement de chaque période est le suivant pour les enseignants :

- une semaine de préparation
- trois semaines subdivisées en préparation les lundi et mardi et entretiens les mercredi, jeudi et vendredi.

Ce changement, imposé de l'extérieur, s'est révélé toutefois plutôt positif. Une période suffisamment longue (un peu plus d'une semaine) pendant laquelle les enseignants sont disponibles en même temps est maintenue. Toutefois, elle nous paraît représenter un minimum en-dessous duquel il ne serait guère possible de descendre pour assurer la continuité nécessaire au travail d'élaboration des documents. D'autre part, l'étalement des autres journées de préparation apporte une souplesse à l'ensemble de l'organisation. Par ailleurs, le rythme des entretiens est moins soutenu et cette formule évite une coupure totale entre préparation et entretiens.

Le nouvel emploi du temps a également permis de déterminer une demi-journée hebdomadaire fixe pendant laquelle les étudiants peuvent prendre

contact avec les enseignants pour résoudre divers problèmes - changement d'horaire, absence,... Ceci supprime l'inconvénient rencontré l'année précédente lorsqu'un étudiant venait perturber le déroulement des entretiens pour des raisons de cet ordre. Avec l'expérience de l'année en cours, il nous semble souhaitable pour un meilleur fonctionnement du système que les étudiants aient la possibilité de rencontrer les enseignants à jour fixe en dehors des entretiens pour régler les questions matérielles.

## 2) Les dossiers :

La première modification importante concerne les fiches de travail. La partie théorique de certaines d'entre elles a été améliorée en tenant compte des observations faites au cours des entretiens. Nous avons également changé bon nombre d'exemples jugés trop difficiles, ou posant des problèmes de contexte, pour d'autres plus adaptés. L'ensemble de ces fiches, y compris celles destinées auparavant aux niveaux B et C et pour lesquelles le niveau A avait manifesté de l'intérêt, a été réuni en un fascicule qui comporte également les corrigés des exercices et différentes listes de mots à haute fréquence avec leur traduction. Le fascicule constitue ainsi un outil de travail et de référence auquel l'étudiant peut se reporter toute l'année.

En ce qui concerne les dossiers, un effort important a été fait pour clarifier notre méthodologie de lecture, la formuler plus explicitement et l'illustrer davantage par des exercices d'application. La progression sur l'ensemble des dossiers s'en trouve améliorée et la réunion des six dossiers s'apparente à un fascicule structuré.

La présentation des textes a été légèrement modifiée :

- un allègement a été apporté aux listes de termes relevés car il nous a semblé que les étudiants ne les utilisaient pas de manière très efficace.
- le relevé du vocabulaire, basé sur la fréquence, est accompagné de sa traduction alors que les étudiants devaient précédemment chercher le sens des différents mots dans le dictionnaire. Nous nous sommes aperçus en effet que leur utilisation du dictionnaire n'était pas toujours judicieuse et nous avons introduit une première initiation à l'emploi du dictionnaire qui sera développée ces prochaines années.

La distinction entre les niveaux ne consiste plus en un travail spécifique supplémentaire mais plutôt en une différence dans la difficulté de certaines questions et dans la quantité totale de travail.

Enfin, chaque dossier est accompagné maintenant d'une "check-list" sur laquelle l'étudiant doit noter, tout en effectuant le travail demandé, les difficultés rencontrées, la nature des erreurs commises ou les éventuels problèmes. Cette check-list reprend les différentes rubriques du dossier et constitue un compte-rendu du travail personnel ; elle est remise à l'enseignant le jour de l'entretien.

### 3) Les entretiens :

La première partie de l'entretien qui consistait à corriger un travail sur un des textes du dossier n'avait pas donné entière satisfaction l'an dernier, si bien que, cette année, nous avons décidé de joindre tous les corrigés aux dossiers. Au début de l'entretien, l'étudiant reçoit maintenant une feuille d'exercices portant sur les fiches de travail et les points de méthodologie étudiés dans le dossier. Il dispose d'un quart d'heure pour les effectuer.

L'entretien proprement dit commence par la correction de ces exercices ce qui permet de vérifier l'acquisition des connaissances et d'apporter les précisions nécessaires. Cette modification représente une nette amélioration car les étudiants sont actifs dès le début de l'entretien tout en réutilisant leurs récentes acquisitions.

Dans un deuxième temps, l'enseignant passe en revue les check-lists avec les étudiants en reprenant point par point les problèmes soulevés. Cette formule permet d'aborder rapidement un maximum de questions puisque l'étudiant n'a plus à rechercher ses erreurs dans tout le dossier.

La check-list représente une innovation tout à fait positive car, outre le déroulement plus satisfaisant de l'entretien, elle favorise le suivi des étudiants. En effet, les check-lists successives font apparaître les difficultés propres à chacun d'entre eux. D'autre part, elles peuvent être exploitées statistiquement pour un même dossier afin de déterminer, au vu du grand nombre de fois où un point a été mentionné, les modifications qui peuvent être apportées (formulations plus claires, corrigés plus explicites,...).

## CONCLUSION

En conclusion, le nouveau mode d'enseignement que nous avons mis en place en 1983/84 avec les améliorations apportées l'année suivante, nous semble représenter une formule satisfaisante et bien adaptée à l'enseignement de la compréhension écrite à un très grand nombre d'étudiants.

Cependant, pour répondre à certains motifs d'insatisfaction qui subsistent, notamment en ce qui concerne la durée des entretiens, de nouvelles structures pourraient être envisagées pour l'avenir.

Un système d'entretiens beaucoup plus souple, et pour ainsi dire "à la carte", permettrait de recevoir soit plus souvent soit plus longtemps les étudiants qui ressentent le besoin d'une aide plus grande. En revanche, les étudiants qui estiment les corrigés suffisants et les entretiens superflus pourraient retirer leurs dossiers à une date déterminée après une entrevue rapide avec l'enseignant (toutefois, la suppression totale de l'entretien ne nous paraît pas souhaitable car les étudiants eux-mêmes reconnaissent que des contacts réguliers représentent une incitation à travailler et les aident à respecter les échéances prévues).

Ou encore, le travail personnel du dossier pourrait être complété par des activités que l'étudiant choisirait parmi un éventail de possibilités, telles que des

exercices portant sur la méthodologie de lecture ou sur des points spécifiques de compréhension, des textes sur des sujets variés ou des textes de spécialité (à condition bien entendu qu'une salle spécialement aménagée puisse être consacrée en permanence à cet usage). L'étudiant ne serait pas limité par le temps et un enseignant serait toujours là pour apporter l'aide souhaitée au moment voulu.

Toutefois, les modalités d'application de ces différentes hypothèses restent à définir compte-tenu des effectifs imposants, mais tenter d'élaborer un mode d'enseignement qui réponde aux besoins spécifiques de chacun est un objectif stimulant pour des enseignants.

#### NOTES

- (1) Cet article rend compte du travail d'une équipe composée de : J. Billant, S. Durupt, P. Fade, M. Virte.
- (2) Cette expérience ne concerne que les deux auteurs.
- (3) Cette approche de la lecture sera présentée dans l'article à paraître dans les *Mélanges Pédagogiques 1985*.



**SYSTEMES "AUTONOMISANTS"**  
**D'APPRENTISSAGE DES LANGUES**

*Francis CARTON*

**ABSTRACT**

This report presents the results of a questionnaire which was distributed to a number of language-teaching centres interested in learner-autonomy : it describes practical aspects of the organisation of several self-directed learning schemes, the problems which had been encountered and the solutions which had been found. In this way, answers were provided to the following questions :

- (1) What kinds of systems allow learners to become autonomes ?
- (2) How can learners be helped to become autonomous ?
- (3) What techniques are there for learning-to-learn ?
- (4) What are the various «tools» used by self-directed learners - and how do they use them ?
- (5) What can be done about the problem of external examinations and formal qualifications ?
- (6) Who are the learners involved in these schemes and how do they react ?
- (7) Who are the teachers ?

*Cet article reprend un exposé qui servit de base à un travail d'atelier au cours du 6<sup>e</sup> Congrès Mondial de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) tenu à Québec du 15 au 20 Juillet 1984. Cet atelier portait le titre "Autonomie et enseignement du français".*

En rassemblant les descriptions de quelques expériences qui visent à engager les apprenants de langue dans la prise en charge de leur propre apprentissage, nous proposons de dresser un inventaire des problèmes et des trouvailles concrets d'enseignants de terrain confrontés à des situations diverses. Nous cherchons à informer sur des tentatives réalisées, en évitant de faire double emploi avec les écrits théoriques déjà publiés dans ce domaine. Il ne s'agit donc ni de contribuer à éclairer le concept d'autonomie ni de discuter les raisons (méthodologiques, psychologiques, pédagogiques, idéologiques) qui mènent à engager les apprenants dans cette voie, ni de poser la problématique de l'autonomisation des apprenants de langue (1). Cette réflexion est naturellement à poursuivre, mais il nous a paru utile de décrire des fonctionnements : de quelles conditions les tentatives ont-elles profité pour voir le jour, quelles solutions ont été adoptées et pourquoi, tant en ce qui concerne les publics que les enseignants, les matériaux et les institutions.

Nous avons donc adressé un questionnaire de quelques pages à quelques centres d'enseignement de langue dont nous savions qu'ils sont, d'une manière ou d'une autre, engagés dans la démarche de l'autonomie (2). Nous ne leur avons pas demandé de décrire leur expérience de façon exhaustive, mais de fournir suffisamment d'informations pour que de l'extérieur on puisse en comprendre les grandes lignes, savoir quels choix ont été opérés ainsi que les raisons de ces choix, et enfin être informés sur les obstacles principaux qu'elle rencontre ainsi que les conditions qui la favorisent.

Après une présentation montrant comment les structures mises en place favorisent l'autonomie de l'apprentissage, nous indiquerons les phénomènes et les problèmes les plus récurrents, avec pour objectif de proposer des voies pos-

sibles pour la réflexion et le partage d'information. En annexe figure la liste des centres qui ont répondu à notre enquête, avec une description succincte des expériences qui y sont mises en place et de leur contexte.

## I - QUELS SYSTEMES POUR QUELLE AUTODIRECTION ?

Commune à toutes les expériences présentées, une constatation d'évidence : les apprenants ne sont pas d'emblée prêts à prendre totalement et seuls leur apprentissage en charge. Ils doivent apprendre à le faire. Il est donc utile de mettre en lumière quels systèmes sont utilisés pour permettre cet apprentissage de l'autonomie.

D'autre part, l'autonomie n'étant pas un tout en soi, les diverses expériences prévoient de laisser aux apprenants des marges plus ou moins grandes de liberté.

Tels sont les points sur lesquels portera l'observation.

### 1) Apprentissage de l'autonomie :

Les systèmes représentés ici partagent cette caractéristique qu'ils visent, en même temps qu'un apprentissage de langue, l'acquisition d'un degré plus ou moins grand d'autonomie dans cet apprentissage (3). En ce qui concerne "l'apprendre à apprendre", deux solutions-types apparaissent (4).

a) L'apprenant est amené, *dès le début*, à prendre lui-même en charge *toutes les opérations d'apprentissage en même temps*, c'est-à-dire que d'emblée lui revient la responsabilité de choisir ses objectifs, les contenus et les techniques qu'il mettra en oeuvre, les lieux et les rythmes de l'apprentissage ainsi que l'évaluation. Il est assisté pour cela d'un conseiller, dont le rôle consiste à l'aider à réfléchir sur ses critères de décision. Cette formule est représentée dans notre sondage par le C.R.A.P.E.L., la MIAge de l'Université II et le CESEF du Caire.

b) L'apprenant apprend d'abord à prendre en charge un secteur d'apprentissage seulement. L'exemple de la Formation Permanente dans la 4<sup>e</sup> circonscription du CNRS illustre comment il est possible de proposer aux apprenants le choix entre plusieurs formules d'apprentissage (cycles de plusieurs années, stages intensifs, avec passages possibles d'une formule à une autre). Le degré d'autonomie porte ici sur une partie de ce secteur qu'est le déroulement de l'apprentissage.

Le travail de groupe pendant les heures de cours est présenté comme un autre moyen de laisser aux apprenants une plus grande liberté dans le déroulement de l'activité d'apprentissage (encore que le lieu, le moment et la durée y sont fixés par l'institution). Mais un travail réalisé en dehors du cadre des cours permet en plus aux apprenants de choisir quand et où il veulent travailler ; le degré d'autonomie est alors plus grand encore, mais il reste limité à ce secteur d'apprentissage qu'est le déroulement, à moins que l'apprenant n'ait été associé aux décisions tenant, par exemple, aux objectifs et aux moyens à prendre pour les atteindre.

Entre la formule a) et la formule b), toutes les combinaisons sont possibles. Mis à part les trois cas cités ci-dessus, toutes les expériences mettent en place des systèmes mixtes : choix du déroulement de l'apprentissage par le travail seul ou en groupe, mais négociations pour les autres opérations d'apprentissage (Université de Compiègne) ; travail en groupe, d'abord en utilisant une méthode (donc avec soumission au début aux objectifs et aux contenus de cette méthode), puis disparition progressive de la méthode par découverte d'autres matériaux et d'autres objectifs possibles (Centre for Language and Communication Studies de Dublin) ; cours traditionnel au début du stage, puis travail en groupe sur objectifs négociés avec système de contrats d'apprentissage (SCEO d'Edinburgh) ; travail auto-dirigé pendant un jour par semaine, les autres jours étant réservés à des cours traditionnels (Ealing College of Higher Education de Londres).

## **2) Le processus d'autonomisation :**

Les expériences se différencient toutefois suivant qu'elles se situent dans la perspective d'une réelle autonomisation.

Un système laissant aux apprenants une marge d'autonomie dans un domaine limité de l'apprentissage, mais qui ne se modifierait pas dans le temps pour ouvrir progressivement d'autres secteurs à leur initiative restreindrait leur marge de liberté, et n'aurait pas comme visée la totalité de l'apprendre à apprendre. C'est ainsi que certaines expériences qui relèvent plutôt du système b) restent organisées de la même façon du début à la fin du cursus des apprenants : ceux-ci apprennent à se gouverner dans un ou plusieurs secteurs d'apprentissage seulement.

De même, dans le premier type de système (a), le processus d'autonomisation consiste en une diminution de l'aide apportée par le conseiller (plus l'apprenant devient capable de diriger son apprentissage, moins il a besoin d'aide). Si l'aide reste constante, il n'y a pas dans ce cas autonomisation progressive. Ainsi la procédure de négociation des objectifs et des contenus d'apprentissage, si elle est conçue comme un début d'apprentissage de l'autonomie sur ces points, restera limitée à un début de formation si les enseignants qui y participent gardent la même part de responsabilité dans les choix jusqu'à la fin du cursus.

## **II - POURQUOI L'AUTONOMISATION ?**

Des réponses à notre questionnaire se dégagent deux types de raisons, les unes pratiques et institutionnelles, les autres pédagogiques et idéologiques.

1) La variété des publics, de leurs disponibilités, de leurs niveaux, de leurs besoins et intérêts rendent impossible ou peu rentable dans certains centres l'unité de lieux, de temps et d'action des formules traditionnelles d'enseignement. Certains apprenants ne peuvent matériellement assister à des cours ; certaines institutions manquent d'espace et d'enseignants ; il existe des grandes écoles ou des universités dans lesquelles les étudiants ne peuvent être regroupés en raison des contraintes d'emploi du temps. Dans d'autres endroits enfin, il apparaît

plus efficace et moins coûteux, à nombre d'heures encadrées égal, d'utiliser des systèmes d'apprentissage autodirigé.

2) Une autre raison pratique invoquée dans les stages intensifs est qu'il est nécessaire d'apprendre aux stagiaires à apprendre, pour qu'ils puissent poursuivre par eux-mêmes leur apprentissage, en profitant des conditions qu'ils ont dans leur situation lorsque le stage est terminé.

3) Ce qui pousse enfin puissamment certaines institutions ou enseignants à proposer à leurs élèves la voie de l'autonomie, c'est la volonté de s'attaquer de façon efficace au problème de la motivation, dans des écoles d'ingénieurs par exemple, où les cours de langues ne rencontrent qu'un succès modéré. Entrent en jeu évidemment leurs goûts personnels d'enseignants et leur réflexion pédagogique sur l'individualisation, le respect des modes d'apprentissages propres à chacun, l'adéquation aux besoins par la centration sur l'apprenant, l'attention portée aux problèmes d'apprentissage plutôt qu'aux problèmes d'enseignement, etc.

### III - QUELLES TECHNIQUES POUR APPRENDRE A APPRENDRE ?

Nous nous contentons de dresser une liste des moyens cités dans l'enquête, car chacun d'eux appellerait à être développé.

- l'entretien individuel ou en groupe avec un conseiller, quelquefois appelé tuteur, constitue presque toujours une pièce maîtresse du dispositif : c'est à ce moment que les apprenants prennent conscience et décident, avec l'aide de l'enseignant, de leurs besoins, objectifs et stratégies d'apprentissage. Il va de soi que le rôle de conseiller est fort différent de celui d'un enseignant traditionnel (voir exemple GREMMO et ABE, 1983).

- le travail en groupe ou par paire

- des séances d'information : beaucoup de temps semble consacré en général à de telles réunions où les enseignants donnent de l'information sur la méthodologie, les objectifs possibles, les techniques, l'évaluation dans le système adopté, etc.

- l'utilisation de guides de l'apprenant (MIAGe de Nancy II, *Carry on Learning* de Ealing College of Higher Education de Londres) qui visent à donner de l'information, à suggérer, à modifier éventuellement représentations et attitudes sur ce qu'est une langue et ce qu'est apprendre une langue, faire découvrir par les apprenants leurs propres stratégies d'apprentissage, etc.

- la fourniture de listes d'objectifs, de techniques, de matériaux, de moyens d'évaluation dans lesquels les apprenants puisent pour faire leurs choix.

- l'emploi par les apprenants de questionnaires d'auto-observation ou d'aide à la décision.

- le compte-rendu ou la fiche d'auto-évaluation remis systématiquement à l'institution et qui aident l'apprenant à faire le point.

- l'accès libre à un centre de ressources dans lequel les usagers apprennent à se repérer et à choisir ce qui leur convient en fonction de leurs stratégies d'apprentissage (sono-vidéothèque du CRAPEL de Nancy, SCEO d'Edinburgh par exemple). Les fichiers d'activités auto-dirigées ou de documents de compréhension jouent ici un rôle important puisqu'ils permettent aux apprenants de sélectionner en utilisant leurs propres critères les matériaux dont ils ont besoin. C'est pourquoi ces fichiers commencent à s'informatiser, pour pouvoir fournir à la demande les matériaux disponibles à partir de critères comme le type d'entraînement souhaité, le thème, l'aptitude langagière à travailler, le type de langue, etc.

#### IV - QUELS OUTILS D'APPRENTISSAGE ?

L'enquête fait apparaître que les matériaux utilisés dans les apprentissages autodirigés n'ont guère de spécificité. S'ils en ont une, ce doit être précisément que tout l'éventail des outils y est ouvert : méthodes dont on utilise tout ou partie, documents authentiques employés de multiples manières et fournis soit par les enseignants, soit par les apprenants eux-mêmes, matériaux créés spécifiquement pour telle personne ou tel groupe et qui s'accumulent dans les centres (transcriptions de documents oraux, par exemple). Ceux-ci deviennent des sortes de cavernes d'Ali Baba où l'on trouve de tout : bar et "kitchenette", matériel de base-ball et disque de frisbee, jeux de société et jeux inventés figurent ainsi dans l'arsenal qui nous a été décrit.

L'utilisation souple et variée des matériaux nous paraît en revanche caractéristique de l'apprentissage auto-dirigé : celui-ci exige que les apprenants exercent les façons d'apprendre qui leur sont propres et il n'est donc pas étonnant que l'exploitation des mêmes matériaux soit bien plus diverse que dans l'enseignement traditionnel, dans lequel c'est le professeur qui décide pour tous ses élèves, ou l'auteur de méthodes pour tous ses clients. Dans l'apprentissage auto-dirigé les documents se prêtent à toutes sortes de manipulations pas toujours orthodoxes d'ailleurs du point de vue des principes méthodologiques, ce qui oblige les tuteurs et conseillers à entraîner leur esprit de tolérance : que faire, par exemple, quand tel apprenant s'obstine dans une démarche de lecture-traduction ?

Deux outils, en plus du centre de ressources déjà cité, paraissent utilisés de façon assez générale dans les expériences présentées :

- le prêt de documents de toutes sortes, et notamment de cassettes enregistrées, pour le travail de la compréhension écrite et orale. Il semble que dans l'apprentissage auto-dirigé, cette aptitude soit, davantage que dans l'enseignement traditionnel, reconnue en tant que besoin et comme nécessitant un entraînement spécifique. Les techniques de compréhension, orale ou écrite, sont d'ailleurs de celles qui passent plus facilement sous le contrôle de l'apprenant seul.

- les conversations avec des "nativophones", souvent enregistrées pour servir



ensuite de source d'évaluation ou de travail, peuvent devenir un moyen privilégié d'atteindre des objectifs précis, ou servir simplement d'outil d'évaluation de la compétence de communication en situation.

## **V - QUELLE EVALUATION ?**

Nous n'abordons pas ici de façon théorique cette question de l'auto-évaluation, dimension essentielle de l'autonomisation. Elle pose cependant le problème de la certification, problème pratique posé aux institutions concernées par l'apprentissage auto-dirigé.

Plusieurs types de solutions sont adoptés dans les expériences que nous rapportons. Elles permettent de mesurer le degré d'autonomie que l'institution accorde aux apprenants :

- 1) l'institution impose un test, ce qui contraint les apprenants à poursuivre, pendant tout ou partie de l'apprentissage, des objectifs qu'ils ne se sont pas fixés eux-mêmes.
- 2) l'institution vérifie que l'apprenant a mené à bien un projet (qui peut être la réalisation d'un produit, une enquête par exemple), qu'elle lui avait laissé définir ou qu'elle avait négocié avec lui (système du contrat pédagogique).
- 3) l'institution se satisfait de la preuve, fournie par l'étudiant, qu'il a progressé en direction des objectifs qu'il s'est fixés.

Quant à l'apprentissage de l'auto-évaluation, nous avons déjà signalé les outils les plus fréquemment utilisés : questionnaires d'auto-observation, compte-rendus périodiques du travail fourni, relation d'aide, etc.

## **VI - QUELS PUBLICS ?**

### **1) Ages :**

Bien que des expériences soient rapportées qui concernent des publics de tous âges, y compris scolaires (voir par exemple HUTTUNEN, 1984), notre enquête ne concerne que des apprenants adultes.

### **2) Niveaux :**

Tous les niveaux, de débutants à avancés sont représentés. Bien que certains centres aient des réussites à tous les niveaux, d'autres, plus nombreux, signalent des échecs rencontrés avec des débutants, d'autres encore réservent la démarche d'autonomie aux niveaux moyens et avancés. Il y a là une réflexion à mener, pour laquelle nous manquons d'éléments.

### 3) Motivations :

Il apparaît clairement que lorsque des objectifs clairement délimitables peuvent être identifiés (besoins professionnels, par exemple), le niveau importe peu et le degré d'autonomie laissé à l'apprenant est assez grand (SAAS du CRAPEL, CESEF du Caire). En revanche, lorsque l'expérience concerne des groupes institutionnels (grandes écoles, universités, SCEO d'Edinburgh, par exemple), les marges d'initiative laissées aux apprenants sont aménagées avec beaucoup de prudence, ou bien restent réduites (sauf à la MIAGe de Nancy). Dans le cas de publics qui savent pourquoi ils veulent apprendre la langue étrangère, surtout s'il s'agit de besoins spécifiques ou urgents, la démarche est mieux acceptée ; en revanche, s'il s'agit d'apprenants dont les objectifs sont globalisants ou non immédiats, le travail autonome est graduellement négligé. C'est que la définition d'objectifs d'apprentissage constitue un des moments clés de la démarche.

Dans la plupart des centres, celle-ci est proposée sur la base du volontariat : au Centre for Language and Communication Studies de Dublin, dans le SAAS du CRAPEL, seuls des volontaires s'engagent dans la voie de l'autodirection ; d'autres centres présentent des systèmes d'options entre autodirection de l'apprentissage et cours traditionnels dans les différents secteurs d'apprentissage (SCEO d'Edinburgh).

### 4) Obstacles psychologiques.

Les représentations préalables des apprenants sur ce qu'est apprendre une langue constituent un frein non négligeable, et dans la plupart des expériences tentées, on investit beaucoup d'énergie et de temps à expliquer la démarche.

Le public est en effet décontenancé par l'attitude de l'enseignant qui refuse de jouer le rôle du professeur, par l'absence de cours dans lesquels les décisions sont prises à leur place. Par ailleurs, il semble que certaines personnes réussissent mieux que d'autres dans ces expériences : on cite ainsi celles qui ont des métiers de contact (ils sont peut-être plus conscients de leurs objectifs communicatifs), les chercheurs et les enseignants, et d'une façon générale les gens qui ont un long passé d'apprenant derrière eux. En revanche, les personnes de caractère peu indépendant, grégaire, réussissent semble-t-il moins bien. Il est vrai, bien que l'autonomie puisse s'appliquer à des groupes, que dans certains des systèmes décrits la solitude peut constituer un inconvénient pour ceux qui préfèrent être entourés, encouragés ou rassurés par la présence d'un groupe, contrairement à ceux pour qui l'efficacité du travail est conditionnée par l'adéquation à leurs besoins personnels.

C'est pourquoi l'application de la démarche ne devrait pas être figée dans un système unique, mais rester évolutive pour s'adapter aux publics et aux conditions d'apprentissage. Parmi les éléments facilitateurs qui sont proposés, signalons l'importance du lien entre enseignants et apprenants, la confiance étant un élément important qu'il faut savoir provoquer, la sélection des étudiants, ainsi que... les pressions en vue de l'assiduité.

## VII - QUELS ENSEIGNANTS ?

Du point de vue pratique, l'enquête ne fait pas apparaître de difficulté particulière tenant au recrutement et au fonctionnement institutionnel des enseignants engagés dans les différentes expériences. La diversité des statuts et des rétributions reflète la diversité institutionnelle de l'enseignement des langues. Il ne semble pas non plus que l'on rencontre de difficultés particulières dans la façon dont les institutions apprécient l'accomplissement du service.

S'il existe des difficultés, elles proviennent plutôt des enseignants eux-mêmes. Accepter de s'engager dans la voie de l'aide à l'apprentissage revient à se plier à des exigences nouvelles, dont la moindre n'est pas d'ordre psychologique : se mettre au service de l'apprenant ne va pas en effet de soi. Corollairement et en plus des séances d'aide de conseil ou d'information en quoi consiste son nouveau travail, l'enseignant engagé dans cette démarche doit être capable d'élaborer ou de rechercher des matériaux et des documents adaptés à chaque demande, et se plier à de nouvelles tâches comme la recherche de gens parlant la langue cible des apprenants (ce qui n'est pas toujours facile si l'on veut qu'ils soient adaptés du point de vue socio-culturel, ou qu'ils connaissent le domaine de spécialité visé). Il doit en outre dans la plupart des cas accepter une grande souplesse d'horaires.

La formation de ces enseignants constitue une difficulté souvent signalée. Il s'agit pour le moment d'une formation "sur le tas", non prise en charge par les institutions, qui consiste essentiellement en réunions de concertation avec des collègues, en lectures d'articles de la spécialité, ou en visites de centres où l'approche se pratique.

Certains enseignants à qui on impose de s'intégrer dans de tels systèmes ne l'acceptent pas. Cela nous paraît légitime, dans la mesure où l'une des raisons du choix de cette démarche relève de la pédagogie générale, et il est naturel que l'on puisse refuser ce choix.

Signalons encore rapidement quelques difficultés d'ordre institutionnel : politique fluctuante, moyens aléatoires, défiance quelquefois, manque de formules financières adaptées pour payer des prestations nouvelles comme la reprographie en grande quantité ou la consommation de cassettes son. Il faut s'attendre à ce que les institutions répondent avec un temps de retard à l'innovation pédagogique.

Terminons cependant sur une question signalée plusieurs fois, d'ordre pédagogique cette fois, et qui tient à la relation d'aide : peut-on enseigner à apprendre ? Face à un apprenant qui utilise une façon d'apprendre qu'il juge aberrante, un conseiller écrit : "J'ai eu l'impression d'avoir livré un match avec M.A ; j'ai d'abord marché dans son jeu, puis je suis intervenue de manière directive pour proposer d'autres méthodologies. Où commence et où finit la non directivité dans un tel cas ?".

Sur de telles questions, et sur les autres points que soulève cette enquête, l'échange et le partage d'informations à une échelle plus large seraient riches... d'auto-apprentissage collectif.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- GREMMO M.J., ABE D. (1983) «Enseignement/apprentissage : vers une redéfinition du rôle de l'enseignant», *Mélanges Pédagogiques 1983*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.
- HOLEC H. (1981) «A propos de l'autonomie : quelques éléments de réflexion», in *Etudes de Linguistique Appliquée*, N° 41, Janvier-Mars 1981, Didier Erudition
- HUTTUNEN I. (1984) *The autonomous learner*, Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe, Aulanko, 4-8 juin 1984, Finlande.

## ANNEXE

Faute de critère simple pour un classement éventuel, l'ordre dans lequel sont présentées ici les différentes expériences est fortuit.

### **1. Ealing College of Higher Education (Londres) (Gail Ellis et Barbara Sinclair).**

**Stages intensifs de quatre semaines en été en langue anglaise.**

*. Public :*

Responsables de mouvements de jeunesse et jeunes travailleurs venant de différents pays membres du Conseil de l'Europe (18-30 ans, passés éducatifs très différents, niveaux débutants à avancés).

*. Objectifs quant à l'autonomisation :*

Acquisition des stratégies nécessaires pour diriger et évaluer leur travail et leurs progrès pendant le stage, et pour continuer à apprendre seuls après le stage.

*. Système adopté :*

- au début de stage, questionnaire sur les possibilités d'apprentissage de l'anglais là où vivent habituellement les stagiaires.
- pendant le stage, un jour par semaine est consacré à la réalisation d'une tâche d'apprentissage auto-dirigé, à choisir dans une liste. Aide à l'auto-évaluation de cet auto-apprentissage.
- guide, "Carry on Learning", donné à chacun au début du cours, destiné à présenter le programme des cours ainsi que des références, suggestions d'objectifs et de techniques, et à faire découvrir aux apprenants leur propre "style" d'apprentissage, leurs stratégies, leur personnalité d'apprenant.
- "journal de bord" comme aide à l'auto-évaluation.
- discussions en groupe et réflexion sur ce qu'ils attendent du cours (se mettre à l'écoute de leurs propres désirs, attentes, motivations à long terme), puis sur la transformation de leurs besoins en objectifs puis en tâches d'apprentissage.

### **2. Scottish Centre for Education Overseas (Edinburgh) (Leslie Dickinson).**

**Cours obligatoires de formation continue et recyclage en langue anglaise pour des enseignants d'anglais. Cinq heures par semaine + créneaux horaires pour un "Self Access Centre".**

*. Public :*

60 étudiants. Variété quant à leur niveau en langue, leurs besoins en anglais, leurs intérêts, leur passé éducatif et culturel. Niveaux moyens à avancés.

*. Système adopté :*

- 5 semaines de cours traditionnels portant sur l'écrit pendant lesquels l'autonomie est présentée comme une démarche possible (il est plus facile de découvrir les problèmes de l'apprentissage lorsqu'on est soi-même déjà engagé dans un apprentissage).

- analyse des besoins : on demande dès la première semaine aux étudiants d'y réfléchir. Au bout de cinq semaines, 3 ou 4 heures sont consacrées à un questionnaire puis à un premier entretien avec un conseiller.

- à partir de ce moment se succèdent assez souplement des contrats d'apprentissage successifs de deux à trois semaines chacun, avec aide possible d'un conseiller ou des autres étudiants. Chacun décide ainsi de son programme à travers la série de ses "projets".

- pour l'écrit, le travail se fait par groupes de quinze personnes qui collaborent pour comparer leur travail, évaluer le travail des autres, se mettre d'accord sur les objectifs...

- pour l'expression orale et écrite, reste ouverte la possibilité de suivre un enseignement traditionnel.

- évaluation : les stagiaires passent les tests de certification au moment où ils le désirent. Pour l'évaluation interne, un compte-rendu systématique du travail fourni est à rendre chaque semaine ; par ailleurs l'évaluation en groupes ou en paires constitue une étape vers une auto-évaluation efficace.

### **3. Centre for Language and Communication Studies (Dublin) (D.Little).**

#### **Programme pilote d'apprentissage auto-dirigé de l'allemand.**

*. Public :*

Un groupe d'étudiants volontaires d'une école d'Ingénieurs.

*. Système adopté :*

- réunion d'information et constitution de groupes de trois qui rencontrent un conseiller : partage sur leurs expériences d'apprentissage de langues, et sur les problèmes qu'ils vont rencontrer.

- chaque groupe rencontre son conseiller, qui est disponible à des heures régulières dans la semaine.

- chaque groupe utilise d'abord une méthode, puis prend l'initiative des matériaux sur lesquels il va travailler. Autres outils d'apprentissage : accès libre à une bibliothèque sonore et écrite toute la semaine ; possibilité de rencontrer des germanophones pour des séances de conversation.

- évaluation : description fournie par chacun du travail effectué. Les étudiants décident eux-mêmes de leur niveau initial et du niveau à atteindre en deux ans.



#### **4. Formation Permanente au CNRS 4e circonscription (Gif sur Yvette) (G. Cassin).**

**Stages de formation continue destinés aux agents du CNRS Français et anglais langues étrangères. Cours pendant les heures de travail.**

*. Public :*

Les stagiaires sont volontaires. Variété des besoins en langues étrangères, des niveaux en langue-cible. Secrétaires de haut niveau, techniciens, chercheurs ingénieurs (la 4<sup>e</sup> circonscription du CNRS regroupe 3 500 agents en Essonne). La démarche d'autonomisation est réservée aux niveaux moyen (dans ce cas elle occupe un tiers du temps) et avancé (la moitié du temps).

*. Système adopté :*

- réunion générale d'information, suivie d'un entretien avec un enseignant et portant sur la situation de travail, les contraintes, les besoins en langues, le niveau, les objectifs.

- choix entre un cycle se déroulant en plusieurs années, un stage intensif (deux fois une semaine), ou des "modules fonctionnels" spécialisés (téléphone, communication en congrès, grammaire, etc). Le passage d'une formule à une autre est possible (fréquent), le "monitoring" se fait avec l'aide d'un enseignant.

- ce sont les enseignants qui proposent les activités. Le travail s'effectue seul ou en groupe (équipe de deux à dix), pendant les heures de "cours" ou à la maison (cassettes, "devoirs", etc.).

- évaluation : bilan individuel en milieu et en fin d'année ; feed-back systématique vers les enseignants après chaque session.

#### **5. Division "développement général de la personnalité" de l'Université de Compiègne (J.P. Narcy).**

**Formation continue en anglais pour adultes (pas de sanction institutionnelle), et cours d'anglais pour étudiants d'une école d'ingénieurs (certification nécessaire puisqu'il s'agit d'unités de valeur). Les deux se font en cours extensifs.**

*. Système adopté :*

- constitution de groupes de douze en fonction du niveau, après un test audiovisuel et un entretien.

- séance d'information méthodologique (2 heures).

- questionnaire pour déterminer les modes d'apprentissage qui conviennent à chacun et discussion pour situer les objectifs et attentes par rapport à ce que le cours offre, ainsi que pour essayer de déterminer des stratégies d'apprentissage adaptées aux objectifs.

- dans les stages de formation continue, qui ont lieu à la demande, objectifs, contenus et matériaux sont négociés ; pour les étudiants ils sont imposés. Les techniques de travail sont personnelles et font l'objet de discussion. Le travail de compréhension orale, de compréhension et d'expression écrite, et de grammaire est individuel. Seule l'expression orale se travaille en groupe.

- évaluation : auto-évaluation individuelle qui fait l'objet d'entretiens ; aide à l'auto-évaluation grâce à des instruments fournis par l'institution.

## **6. Système d'Apprentissage Auto-dirigé avec Soutien, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.**

**Formation permanente en anglais pour adultes volontaires (cours du soir).**

*. Public :*

- tous niveaux
- toutes motivations

*. Système adopté :*

- l'apprenant travaille seul et prend en charge son apprentissage avec (s'il le désire, ce qui est fréquent) l'aide d'un conseiller. Le C.R.A.P.E.L met à sa disposition, pendant une période forfaitaire de 3 mois renouvelable, des documents écrits ou oraux prêtés à domicile, des anglophones, un lieu de travail (sonovidéothèque) et des entretiens avec un conseiller à volonté. Il négocie avec lui les termes de son apprentissage.

- s'il est intéressé par le système, l'apprenant est dirigé par le secrétariat vers un conseiller. Le premier entretien consiste en une information mutuelle (objectifs, besoin, documents personnels, etc... par l'apprenant, et information sur le système du SAAS par le conseiller). S'il le désire, l'apprenant s'inscrit. A chaque entretien, l'apprenant et le conseil discutent du travail effectué et des critères de choix de nouveaux matériaux ou méthodes pour l'avenir. C'est l'apprenant qui décide du rythme des entretiens (leur nombre varie de 2-3 à 7-8 pour 3 mois), de leur durée, des documents à utiliser et des méthodes de travail. A chaque entretien, il peut modifier ses objectifs et travailler dans de nouvelles directions.

*. Evaluation :* aucun contrôle final de l'apprentissage. L'apprenant évalue ses progrès et décide s'il a atteint ou non le(s) but(s) qu'il s'était fixé(s).

## **7. Maîtrise d'Informatique Appliquée à la Gestion (MIAGe, Université de Nancy II) (Harvey MOULDEN).**

**Cours extensif d'anglais (150 h pendant 2 ans).**

*. Public :*

Etudiants de maîtrise d'informatique en Université. Tous niveaux en anglais.

*. Système adopté :*

- présentation du système. Les apprenants dressent une liste de leurs besoins en anglais, puis on demande à chacun de définir deux besoins prioritaires pour l'année (utilisation d'une grille d'analyse pour apprendre à les transformer en objectifs communicatifs). Aide possible de l'enseignant.

- pour le choix du matériel de travail, l'enseignant fait, dans la salle de classe, un étalage soit de tout le matériel disponible (s'il est limité) soit d'échantillons de celui-ci, plus des listes du matériel non visible sur place. Chaque apprenant y choisit (sur conseil de l'enseignant s'il le souhaite) ce dont il a besoin.

- malgré la diversité des objectifs, la plus grande partie du travail peut être faite dans une seule salle de classe grâce à l'utilisation de casques avec les magnétophones à cassette. Les apprenants souhaitant travailler l'expression orale se mettent dans n'importe quelle salle libre dans le voisinage et ceux qui voudraient

visionner des bandes vidéo vont dans une salle spéciale prévue à cet effet. La consigne pour le début du travail sur un objectif est de se servir de son matériel pour se faire une idée de ses carences par rapport à l'objectif choisi et d'esquisser, à partir de celle-ci, un programme de travail. L'enseignant circule dans la (les) pièce(s) essayant de voir tout le monde de façon régulière (une fois tous les quinze jours au moins).

*. Evaluation :*

Chacun remplit à la fin de chaque séance une fiche de travail : il doit y porter tout problème urgent que l'enseignant essaiera de résoudre, et fait le point sur son travail. Deux compte-rendus du travail effectué sont à remettre (un en milieu, l'autre à la fin de l'année) et servent de base pour l'évaluation institutionnelle.

### **8. Sultan QABOOS University (OMAN) (Mme D. Adams SMITH).**

**Projet en cours d'implantation pour l'apprentissage de l'anglais par les étudiants de langue arabe qui commencent des études universitaires.**

*. Public :*

Non préparé à prendre en charge son apprentissage.

*. Système envisagé :*

- cours traditionnels au début, puis activités à l'initiative des étudiants.
- Les cours de langue de spécialité se feront en partie en autonomie, parallèlement avec des cours traditionnels.

### **9. Centre Spécialisé pour l'Enseignement du Français (CESEF) de l'Ambassade de France au Caire.**

*. Public :*

Scientifiques égyptiens se préparant à un séjour d'études en France.

*. Système adopté :*

Très proche de celui du SAAS (voir 6).

## NOTES

- (1) Pour une bibliographie, voir notamment le N° 41 des *Etudes de linguistique Appliquée*, Janvier-Mars 1981, "Autonomie dans l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie" (Didier-Erudition).
- (2) Cette enquête constitue un sondage plutôt qu'une recherche exhaustive. Les tentatives d'apprentissage plus ou moins autonome se multiplient actuellement à travers le monde et de nombreuses expériences significatives et originales manquent à l'appel.
- (3) C'est le cas semble-t-il le plus général. Signalons cependant le Programme Supérieur de Formation Linguistique (Direction Générale de la Formation Linguistique de la Commission de la Fonction Publique du Canada) qui prévoit, pour la formation en français ou en anglais de fonctionnaires fédéraux du Canada, un cours "académique" c'est-à-dire traditionnel, dont l'objectif est d'apprendre aux apprenants à apprendre, notamment par la prise de conscience de leurs stratégies d'apprentissage. Ce cours précède le perfectionnement linguistique lui-même qui a lieu "en immersion" sur les lieux de travail avec l'aide d'un tuteur.
- (4) Elles sont commentées par HOLEC, H. (1981)

**LES ENFANTS DE MIGRANTS  
ET LEUR SITUATION LANGAGIERE :  
OUTILS D'OBSERVATION**

*Francis CARTON*

*Michel CEMBALO*

*Violaine DEMNATI*

*Henri HOLEC*

*Philip RILEY*

*Wendy SCHOTTMAN*

**ABSTRACT**

The aim of the research project reported on here was to develop and evaluate tools and techniques for the description of the linguistic circumstances of the children of immigrant families in France. What languages do these children use, with whom, when and what for ? However, this was not an ethnographic survey in the technical sense, since the observational methods in question had to be of use by and of practical use to primary school teachers wanting to know more about their pupil's linguistic backgrounds. The methods used which included different kinds of interviews, questionnaires and direct observation, are described and discussed and their relative reliability evaluated.

A la demande de la Direction des Ecoles du Ministère de l'Education Nationale, une équipe du C.R.A.P.E.L. (Université de Nancy II) s'est engagée en 1983/1984, dans une recherche-action dont l'objet était de produire et d'expérimenter des outils d'observation qui permettent aux instituteurs dont les classes comprennent des enfants d'origine étrangère de mieux cerner la situation langagière réelle de ces enfants.

Que de tels outils soient nécessaires ne fait aucun doute : dans le cadre du projet pilote "Approches interculturelles et réussite scolaire des enfants de migrants" engagé par la Direction des Ecoles en 1982 avec le soutien de la Commission des Communautés Européennes (1), une des demandes récurrentes des instituteurs-trices des treize écoles où se réalise le projet concerne directement ou indirectement cette dimension méthodologique de la prise en compte de l'environnement langagier des élèves enfants de migrants ou de tziganes.

Mais la tâche que représente l'élaboration de tels outils, aisée en apparence (la recherche en linguistique, en ethnolinguistique, et en sociolinguistique ne date pas d'hier), se complique singulièrement dès lors qu'il s'agit de définir des moyens susceptibles d'être utilisés sur le terrain par des acteurs non formés à la recherche dans les domaines concernés, enthousiastes mais peu disponibles du fait d'horaires chargés, et ne disposant la plupart du temps que d'un minimum d'équipement matériel. De telles contraintes, matérielles (les observations doivent pouvoir être réalisées dans un temps aussi court que possible, par exemple), et conceptuelles (les notions auxquelles il est fait appel doivent être claires et aussi proches que possible de celles du non spécialiste dans le domaine), obligent en fait à adapter aux ressources disponibles non seulement l'objectif de l'enquête mais aussi les outils de sa réalisation, avec toutes les réductions qu'entraîne inévitablement une telle démarche.

C'est ainsi que les orientations générales de l'enquête que doivent permettre de réaliser les outils construits et expérimentés ont été définies par l'équipe dans les termes suivants :



- il s'agit d'une observation "à plat" des comportements langagiers des élèves ; les autres composantes de leur situation langagière (attitudes, représentations, etc.) devraient, dans l'immédiat, faire l'objet d'enquêtes menées pour les instituteurs par des spécialistes ;

- les comportements langagiers observés sont ceux de l'enfant au moment de l'enquête ; ils sont donc considérés comme un aboutissement statique (mais non stable) et non du point de vue de leur évolution dynamique, dont l'analyse ne saurait être réduite à la comparaison d'états successifs sans prise en compte des raisons de l'évolution ;

- l'observation n'a pas pour finalité de caractériser la situation langagière des enfants de migrants en général, mais de cerner celle de chacun de ces enfants qui fréquentent la classe de l'instituteur qui décide de procéder à l'enquête.

Parallèlement à ces limitations du champ et de la portée de l'enquête, toutes guidées par le souci de définir des objectifs qui puissent raisonnablement être atteints dans les circonstances qui sont celles des instituteurs, et au même niveau de généralité, a été prise la décision méthodologique de faire reposer en grande partie l'enquête sur des questionnements concernant les comportements langagiers des enfants plutôt que sur l'observation directe ou sur l'analyse d'enregistrements : les ressources disponibles ne laissent guère d'autre choix.

C'est dans cette perspective pragmatique, d'ethno-sociolinguistique appliquée en quelque sorte, qu'a été réalisé le travail dont il est rendu compte ci-après :

- les orientations générales de l'enquête ont été traduites en objectifs précis (cf. I, 1) ;
- des procédures et des outils d'observation ont été élaborés (cf. I, 2) ;
- une enquête a été réalisée (cf. II) ;
- les informations recueillies ont été analysées (cf. III, 1) ;
- au terme de toutes ces opérations, un certain nombre de conclusions ont été livrées concernant les procédures et les outils mis en oeuvre (cf. III, 2 et III, 3).

## **I - OBJECTIFS ET METHODOLOGIE DE L'ENQUETE.**

### **1. Objectifs :**

L'enquête a pour objet de cerner les comportements langagiers de l'enfant, c'est-à-dire quelle(s) langue(s) il utilise avec quel(s) partenaire(s) dans quelles circonstances, mais aussi à quelles activités de compréhension il se livre et dans quelle(s) langue(s).

De manière plus précise, ont été retenues, pour la définition des objectifs, les catégorisations suivantes :

- a) En ce qui concerne les langues utilisées, aucune distinction entre langue proprement dite et dialecte ou variété de langue n'a été conservée :
- la même dénomination de "langue" a été maintenue dans tous les cas ;
- lorsqu'une des langues parlées est qualifiée de "mélange" par l'informateur,

comme l'a très vite révélé le test d'une première mouture des questionnaires, il a été convenu de la classer avec la langue qui entre majoritairement dans la composition du "mélange" en question (ex. : le mélange "français avec des mots arabes" a été qualifié français).

b) En ce qui concerne l'utilisation des langues, aux distinctions habituelles entre compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite, a été rajoutée l'interprétation : il arrive en effet aux enfants de servir d'interprètes à leurs parents dans leurs rapports avec l'administration par exemple, ou pour leurs problèmes de santé (médecin, pharmacien, sécurité sociale).

c) En ce qui concerne les "partenaires" communicatifs de l'enfant, ont été retenus :

- le père, la mère, les frères et soeurs, les autres membres de la famille présents au domicile, les visiteurs réguliers, les camarades de jeu et de classe ;
- la radio, la télévision, les cassettes vidéo, les cassettes son, les disques ;
- les journaux, les livres.

d) En ce qui concerne les circonstances, enfin, ont été considérés comme pertinentes les activités familiales habituelles, les jeux dans la rue, les activités de la cour de récréation, la classe, les voyages au pays d'origine des parents (ou d'un des parents).

C'est par l'ensemble de ces éléments qu'est défini le comportement langagier des enfants pour les besoins de l'enquête, et c'est le recueil d'informations sur chacun de ces éléments qui constitue les objectifs de l'enquête.

## **2. Procédures du recueil d'information :**

### **Remarques générales**

a) Comme il a été dit, pour des raisons d'opportunité pratique une grande partie de l'enquête repose sur un questionnement. Une telle procédure présente les inconvénients, bien connus en recherche sociolinguistique, dus au décalage possible entre description du comportement langagier et comportement réel. Pour limiter ces inconvénients, il a été décidé :

- d'une part, d'interroger non seulement l'enfant lui-même mais également et séparément, son père, sa mère, ses frères et soeurs ;
- d'autre part, de procéder par entretien dirigé et de donner comme consigne à l'interrogateur de "laisser parler" son interlocuteur, de ne pas l'enfermer trop étroitement dans le questionnaire support de l'entretien, de manière à recueillir le plus d'éléments possibles permettant de juger sur quels critères il fonde les appréciations qualitatives qui lui sont demandées ;
- enfin, pour ce qui concerne le questionnement de l'enfant lui-même, de doubler si nécessaire l'interrogation d'un enquêteur extérieur au milieu familial et scolaire (cf. ci-dessous) par celle d'un enseignant de l'école que fréquente l'enfant.

b) En ce qui concerne l'observation directe en salle de classe, il n'a pas été prévu d'outil spécifique, un tel outil s'avérant inutile pour une enquête n'ayant pas pour objectif de déterminer le niveau en français des enfants.

c) De la même manière, aucune procédure spéciale n'a été prévue pour l'information sur la(les) langue(s) utilisée(s) au cours des jeux dans la rue :

- l'idée de faire faire cette observation par un enquêteur extérieur, ou par un frère ou une sœur aîné(e), s'est avérée irréalisable ;
- les camarades de jeux hors de l'enceinte scolaire sont en fait les camarades de classe ou les frères et sœurs : avec les premiers, c'est nécessairement le français qui est toujours utilisé s'ils sont français ou d'origine différente de celle de l'enfant, et, s'ils sont de même origine, l'enquête auprès des autres enfants de la classe permettrait de recouper les informations obtenues ; avec les seconds, l'enquête auprès des parents, des frères et sœurs et de l'enfant lui-même apporterait l'information recherchée.

### **A. Enquête auprès de la famille.**

La procédure adoptée est celle de l'entretien dirigé (avec questionnaire support), réalisé par un enquêteur bilingue français/langue étrangère présumée de la famille, de même origine que le père (information recueillie dans les registres de l'école).

a) Le choix d'un tel type d'enquêteur présente deux avantages capitaux : celui de rendre possible une conversation à bâtons rompus dépassant le cadre du questionnaire et son utilisation pour l'enquête, et, d'autre part, celui de minimiser les risques d'impair culturels dans la prise de contact avec la famille, dans la formulation des questions, dans le déroulement de l'entretien en général (problèmes de politesse, de tact, de savoir-vivre, etc.).

b) Le questionnaire support ainsi que le guide d'entretien qui l'accompagne (cf. annexes 1 et 2) permettent l'interrogation du père, de la mère et des frères et sœurs de l'enfant concerné, de préférence hors de la présence les uns des autres.

c) La langue de l'entretien est celle que préfère utiliser la personne interrogée.

d) Il est recommandé d'enregistrer l'entretien, à condition d'en avoir reçu l'autorisation, de manière à faciliter le recueil des réponses : informations plus complètes, limitation des prises de notes qui risquent de perturber l'entretien, etc.

### **B. Enquête auprès de l'enfant.**

Cette enquête est à réaliser :

- d'une part par l'enquêteur qui a interviewé les parents, ou, à défaut, par un parent d'élève ou par l'ELCO (Enseignant de Langue et Culture d'Origine) s'il y en a un, en français ou en langue étrangère au choix de l'enfant, hors de la présence des parents de préférence et avant l'entretien avec les parents ;

- d'autre part par un enseignant de l'école que fréquente l'enfant.

Elle se fera à l'occasion d'un entretien très libre avec l'enfant pour lequel l'enquêteur disposera d'un simple guide d'entretien (cf. annexe 3). Il est important que cet entretien se déroule dans l'ambiance la moins formelle, la plus détendue et amicale possible d'une part, et que, d'autre part, les questions posées

lorsque l'enfant cesse de parler de son comportement quotidien soient aussi concrètes que possible, procédant à l'explicitation d'exemples particuliers et non de cas généraux.

### **C. Observations dans la cour de récréation.**

Le protocole d'observation de l'enfant dans la cour de récréation est le suivant :

- c'est un (ou plusieurs) enseignant(s) de l'école qui fait (font) l'observation ;
- l'observation se fait, pour chaque enfant, pendant trois fois cinq minutes : les cinq premières, les cinq intermédiaires et les cinq dernières minutes prises dans trois récréations consécutives ;
- l'observation porte sur les éléments figurant dans la grille préparée à cet effet (cf. annexe 4) et dont l'enseignant utilise un exemplaire par enfant et par observation.

Les objectifs de l'enquête ayant ainsi été précisés en termes opérationnels et les procédures et outils adéquats ayant été préparés, une enquête a été entreprise afin de tester sur un terrain semblable à celui des utilisateurs futurs la faisabilité et le rendement d'une telle enquête.

## **II - ENQUETE TEST.**

### **1. Lieu :**

A la suggestion de la Direction des Ecoles, et avec l'autorisation de l'autorité académique concernée, c'est l'école Michelet B du Haut-du-Lièvre à Nancy qui a été choisie comme lieu de réalisation de l'enquête. Cette école, qui reçoit un fort pourcentage d'enfants de migrants (environ 35 %) d'origines diverses, répartis dans toutes les classes du CP au CM, constituait donc a priori un bon terrain d'enquête.

### **2. Population :**

Après examen, avec la Directrice de l'école, de la composition des classes, il a été décidé de retenir comme sujets d'enquête tous les enfants d'un cours préparatoire et d'un cours moyen 1<sup>ère</sup> année, et ceci pour diverses raisons parmi lesquelles :

- ne pas prendre tous les enfants d'une même classe aurait pu faire de ceux qui auraient été retenus des sujets de curiosité de la part de leurs camarades, voire des objets de remarques plus ou moins amicales ; et l'on courait également le risque de susciter des réactions défavorables des parents des uns et des autres ;
- le cours préparatoire et le cours moyen se situent aux deux extrémités de la scolarisation à l'école primaire et représentent donc des situations différentes, en particulier du point de vue de l'âge des élèves ;

- l'école comportait un CP et CM1 comprenant environ le même nombre d'enfants de migrants (10 au CP, 11 au CM1) et leurs enseignants avaient reçu favorablement notre demande.

Les élèves du CP comprenaient :

- 7 enfants d'origine marocaine (nés en 1976 ou 1977)
- 1 enfant d'origine turque (né en 1976)
- 1 enfant d'origine d'Ile Maurice (né en 1975)
- 1 enfant d'origine algérienne (né en 1976)

Quant aux élèves du CM1, ils se répartissaient de la manière suivante :

- 1 enfant d'origine laotienne (né en 1974)
- 2 enfants d'origine algérienne (nés en 1973 ou en 1974)
- 1 enfant d'origine cambodgienne (né en 1974)
- 1 enfant d'origine chilienne (né en 1974)
- 3 enfants d'origine marocaine (nés en 1973 ou en 1971)
- 2 enfants d'origine turque (nés en 1972 ou en 1974)
- 1 enfant d'origine vietnamienne (né en 1974)

### **3. Enquêteurs :**

En ce qui concerne les enquêteurs bilingues, il a été fait appel à des étudiants de l'Université inscrits, pour l'un d'entre eux, en maîtrise d'anglais, et, pour tous les autres, aux cours de français langue étrangère.

Aucun de ces étudiants n'avait de formation préalable aux techniques d'enquête : leur préparation a consisté en une heure environ d'entretien avec l'équipe, heure au cours de laquelle leur ont été présentés les objectifs de l'enquête et la méthodologie à mettre en oeuvre.

Au total, il a été fait appel à sept enquêteurs, c'est-à-dire un par nationalité représentée, à l'exception du Laos, pays pour lequel il n'a pas été possible de trouver un enquêteur (la communauté laotienne est très réduite à Nancy).

En ce qui concerne l'observation de la cour de récréation, elle a été faite par la Directrice de l'Ecole, institutrice du CP retenu.

Enfin, l'entretien avec les enfants qui devait être effectué par un enseignant de l'école l'a été par une institutrice n'ayant aucun rapport direct avec le CP et le CM1 concernés.

Avec ces deux enquêteurs francophones, il a également été organisé une courte séance (environ une demi-heure) de présentation des objectifs et de la méthodologie de l'enquête.

### **4. Déroulement de l'enquête :**

#### **a) Durée**

Les entretiens avec les familles se sont déroulés en mars/avril, dans les lieux

de résidence, sans rendez-vous préalable exigé par ces familles, et ont duré en moyenne une heure à une heure et demie.

Les entretiens avec les enfants menés par les enquêteurs bilingues se sont déroulés au cours de la même période, ont duré en moyenne une vingtaine de minutes, et ont eu lieu, pendant les heures de classe, dans un local de l'école mis à notre disposition par la directrice.

Les entretiens avec les enfants menés par l'institutrice, d'une durée moyenne de vingt minutes également, se sont déroulés dans le courant du mois de juin, de même que les observations dans la cour de récréation.

## **b) Problèmes rencontrés**

Quelques modifications à la procédure originellement prévue ont été apportées "par la force des choses" :

- la famille mauricienne a refusé de s'engager dans l'entretien avec l'enquêteur pour des raisons d'ordre privé qu'il n'a pas été possible d'élucider avec certitude ;
- il n'a pas été possible de conduire séparément les entretiens avec le père et la mère des enfants ;
- les frères et soeurs des enfants n'ont finalement pas été interrogés : la multiplication des entretiens aurait posé trop de problèmes d'ordre pratique ;
- les entretiens avec les enfants ont suivi et non précédé comme prévu les rencontres avec les parents : une enquête "à blanc" réalisée auprès d'une famille avait révélé que la venue de l'enquêteur éveillait des réactions de suspicion ; dans ces conditions, il était à prévoir que si les parents apprenaient que leur enfant avait été interrogé sans qu'il aient été prévenus (et, prévenus, ils auraient peut-être eu la tentation de "chapitrer" leur enfant), l'enquête risquait de ne pas aboutir dans un assez grand nombre de cas ;
- l'observation directe des comportements des enfants dans la cour de récréation n'a pas été conduite de la manière prévue : la grille d'observation s'est révélée quasi inutilisable du simple fait des grandes dimensions de la cour de cette école (l'institutrice n'aurait pu suivre l'enfant observé sans attirer l'attention) ;
- pour l'entretien avec les enfants, l'institutrice concernée a préféré leur demander de remplir un questionnaire préparé par ses soins (cf. annexe 5) en les invitant à commenter leurs réponses au fur et à mesure.

## **c) Recueil des informations**

Le recueil des informations a été effectué au cours d'entretiens entre un ou plusieurs membres de l'équipe du C.R.A.P.E.L. et chacun des enquêteurs, par le dépouillement des notes et réponses écrites, par l'écoute des enregistrements et leur transposition en français, et par des échanges de demandes/apports de précisions chaque fois que cela s'avérait nécessaire ou utile (environ une heure par enfant).



### III - RESULTATS.

#### 1. Informations apportées par l'enquête :

Les informations recueillies sont intéressantes par elles-mêmes, mais, dans notre perspective, elles permettent surtout d'apprécier le rendement des outils et procédures adoptés. C'est à ce dernier titre qu'elles sont apportées ci-après, sélectionnées et présentées sous une forme qui en a facilité une lecture orientée vers l'évaluation des moyens mis en oeuvre pour les recueillir.

#### Tableaux 1a et 1b

Ces tableaux, dont les neuf premiers concernent les élèves du CP et les dix derniers ceux du CM1, reprennent les informations recueillies au cours de l'entretien avec les parents (questionnaire annexe 1). Ils permettent essentiellement (mais voir les remarques formulées ci-dessous) de cerner le degré d'exposition de l'enfant au français et à une ou deux autres langues dans son milieu familial(2) :

- l'enfant entend-il son père, sa mère, ses frères et soeurs, les autres personnes vivant ou de passage chez lui, converser en français ou dans une (ou deux) autre(s) langue(s) ;
- ces différents partenaires s'adressent-ils à l'enfant en français ou dans cette (ces) autre(s) langue(s) ;
- y a-t-il chez lui des enregistrements en langue étrangère (généralement disques et cassettes de musique) ;
- y a-t-il chez lui des écrits en langue étrangère (journaux, revues, et quelques fois livres) ;
- l'enfant a-t-il eu l'occasion de faire un ou plusieurs séjours dans le pays d'origine des parents ;
- l'enfant suit-il des cours de langue étrangère.

Afin de faciliter les regroupements de réponses dans les tableaux présentant des informations pour chaque élève, cas par cas, les conventions suivantes ont été utilisées :

- pour les totaux horizontaux, par ligne (trois lignes par langue, partie gauche) :
  - lorsque le père est concerné : 1
  - lorsque la mère seule est concernée : 3
  - lorsque les frères et soeurs seuls sont concernés : 7
  - lorsque les autres membres de la famille ou les visiteurs sont seuls concernés : 13
- dans ces conditions, la lecture du total indique directement quels sont les partenaires qui interviennent dans l'environnement pour une langue donnée :
  - 4 : père + mère
  - 8 : père + frères et soeurs
  - 14 : père + autres
  - 10 : mère + frère et soeurs

- 16 : mère + autres
- 20 : frères et soeurs + autres
- 11 : père + mère + frères et soeurs
- 17 : père + mère + autres
- 21 : père + frères et soeurs + autres
- 23 : mère + frères et soeurs + autres
- 24 : père + mère + frères et soeurs + autres

- pour les totaux verticaux (partie gauche du tableau)

la lettre A indique que l'enfant entend parler la langue concernée

la lettre B indique que l'on s'adresse à l'enfant dans la langue concernée

la lettre C indique que l'enfant répond à son interlocuteur dans la langue concernée

les groupes AB, BC, AC et ABC représentent de manière transparente les combinaisons de A, B et C.

Nous laissons au lecteur le plaisir de puiser dans ces tableaux les informations qui l'intéressent plus particulièrement, nous bornant à constater que :

au CP, 3 enfants sur 9 sont exposés à deux langues étrangères

au CM 1 seul enfant est exposé à deux langues étrangères

au CP, 9 enfants sur 9 sont exposés à une langue étrangère

au CM 10 enfants sur 10 sont exposés à une langue étrangère

1 enfant n'a pas de français dans son environnement familial

au CP, dans 7 cas sur 9, c'est une langue étrangère qui est la "langue familiale", contre deux pour le français

au CM, dans 8 cas sur 10, c'est une langue étrangère qui est la "langue familiale", contre deux pour le français

*Remarques :* ces tableaux présentent également des informations indirectement pertinentes pour l'appréciation du degré d'exposition de l'enfant :

- l'information concernant les activités d'interprète que peut éventuellement prendre en charge l'enfant ; on constate que 3 enfants sur 9 du CP et 8 enfants sur 10 du CM jouent parfois ce rôle ;

- l'information concernant l'utilisation par l'enfant de la langue dans laquelle on s'adresse à lui (*ligne 3*) : ceci permet de se rendre compte avec quels partenaires l'enfant converse dans quelle langue ; on constate qu'au CP, 4 enfants ne parlent pas la même langue avec leur père et avec leur mère, et ceci est le cas pour 1 élève du CM.

## Tableaux 2 et 3 :

Ces tableaux présentent les informations recueillies dans les familles et auprès des enfants concernant cette fois l'utilisation faite par les enfants du français (L1) et de la (ou des deux) autre(s) langue(s) présente(s) dans leur environnement. Ils reprennent donc en partie les renseignements portés dans les tableaux 1a et 1b en les complétant par les indications recueillies concernant l'écrit.

N.B. En ce qui concernent l'enquête auprès de la famille (partie "famille/enquêteur" des tableaux) sont présentées les informations recueillies par la première partie de la question 1 du questionnaire ("quelle(s) langue(s) connaissent les habitants de la maison. Enfant"). Il est apparu, en effet, qu'hormis dans deux cas exceptionnels (discutés ci-après), les réponses fournies par le père et la mère concernant théoriquement les *connaissances* de langue de l'enfant, ont en fait été des réponses concernant l'*utilisation* faite de la langue par l'enfant, soit que la question posée oralement par l'enquêteur soit effectivement devenue "est-ce que X parle le français" (l'arabe, le khmer...). "comprend le"..., "écrit"..., "lit"..., soit que simplement les parents n'aient pas fait la différence entre "savoir parler" et "parler", par exemple, dans la mesure où, en situation non exceptionnelle, rien ne prédispose à remettre en cause la relation normale entre savoir faire et faire : si l'enfant parle, on en déduit qu'il sait parler, et si l'enfant sait parler, il parle.

#### Tableaux 2a, 2b, 2c, 2d :

Ils présentent les nombres totaux d'enfants par aptitude, par langue et par type de procédure.

#### Tableaux 3a et 3b :

Les cas des enfants sont examinés un par un, ce qui permet de se rendre compte des compétences, en termes de combinaisons d'aptitudes, par langue pour chaque enfant.

Les conventions adoptées sont les suivantes :

- + l'enfant a une compétence dans la langue
  - l'enfant n'a pas de compétence dans la langue
- Où la langue n'est pas présente dans l'environnement de l'enfant / question non posée.

Les totaux donnent directement, par enfant, le nombre de langues, présentes dans l'environnement, utilisées pour chaque aptitude.

Pour les totaux verticaux (nombre d'aptitudes par langue)

- 3 : compétence en CO seulement
- 4 : compétence en EO + CO
- 11 : compétence en EO + CO + EE
- 17 : compétence en EO + CO + CE
- 24 : compétence en EO + CO + EE + CE

Soulignons simplement parmi les résultats mis en évidence par ce tableaux que :

- 1 élève du CP a une compétence en langue étrangère dans les quatre aptitudes ;
- 4 élèves du CM ont une compétence dans les quatre aptitudes
- aucun élève, ni au CP ni au CM, ne présente la combinaison CE + EE (connaissance de l'écrit seulement) ni l'aptitude de CE seule.

## 2. EVALUATION DES PROCEDURES :

Les observations recueillies au cours du déroulement de l'enquête-test et l'analyse des résultats obtenus permettent de faire une première évaluation des procédures adoptées et d'en déduire les modifications à apporter à leur définition originelle.

### A. Observation directe dans la cour de récréation.

Comme il a été souligné précédemment, l'observation du comportement langagier des enfants pendant les récréations n'a pu être réalisée de manière systématique. Les informations recueillies par l'observatrice au hasard de ses déplacements dans la cour de l'école restent nécessairement approximatives, générales, et, en tout état de cause, non comparables à celles qu'apportent les autres procédures :

- les enfants ont tendance à se regrouper par ethnie pour jouer ;
- il semble qu'ils préfèrent utiliser le français (sauf peut-être les enfants d'origine asiatique), même lorsque leur jeu est d'origine étrangère ;
- peut-être la langue étrangère n'est-elle utilisée qu'en tant que moyen de transgression de certaines règles ou pour renforcer leur connivence.

### B. Questionnements.

L'examen des tableaux de résultats et leur comparaison révèlent un certain nombre de dysfonctionnements de la procédure de questionnement. L'analyse permet de déterminer quelles modifications devraient être apportées.

#### a) Les "questions non posées"

Comme le font apparaître les tableaux 2 et 3, le recueil des informations est parfois incomplet du fait que certaines questions n'ont pas été posées (notation : /). Ce phénomène, rare en ce qui concerne l'entretien famille/enquêteur, est un peu plus fréquent pour les entretiens enfant/enquêteur, et systématique pour les entretiens enfant/institutrice.

En ce qui concerne le questionnement de l'enfant par l'institutrice, l'explication est simple :

- l'institutrice n'a pas jugé bon d'interroger l'enfant sur ses compétences en français dans la mesure où pour elle cette information allait de soi ; de fait, bien que la question n'ait pas été posée, nous aurions pu faire apparaître des + dans le tableau sans risque de nous tromper ;
- pour la L3, l'omission est due aux lacunes du questionnaire préparé par l'institutrice, qui n'incorpore pas une interrogation systématique sur une éventuelle seconde langue étrangère connue de l'enfant.

Dans le cas du questionnement de l'enfant par l'enquêteur, il s'agit, sous des formes différentes selon les situations, d'erreurs de manoeuvre de l'enquê-

teur liées à sa volonté de ne pas donner à l'entretien le caractère formel qu'aurait introduit un questionnement trop systématique.

#### b) La distinction "bien/un peu"

Cette distinction, prévue dans le questionnaire, n'a pu être finalement retenue et ne figure pas dans les tableaux récapitulatifs. Il s'est en effet avéré que :

- dans les entretiens avec les enfants, il était difficile, voire impossible d'accorder une valeur précise à l'appréciation portée par l'enfant sur son degré de compétence, dans la mesure où il ne pouvait être question de lui donner les moyens (en termes de critères, par exemple) de procéder à une auto-évaluation non totalement intuitive ;
- dans les entretiens avec les parents, ces derniers ont manifesté les uns par rapport aux autres des variations dans le degré de perfectionnisme sur la base duquel ils établissaient leur appréciation.

Dans ces conditions, mieux valait neutraliser cette distinction quantitative peu fiable.

#### c) La distinction "connaître/utiliser" la langue

Comme il a été signalé plus haut et pour les raisons données, cette distinction s'est révélée inopérante dans 17 cas sur 19. Les deux seuls cas où les parents n'ont pas assimilé "connaître" la langue et "utiliser" la langue sont :

- celui de l'enfant du CP (élève B.R.)  
tableau 1 : il parle l'arabe avec son père, sa mère et ses frères et sœurs ;  
tableau 3a : partie famille/enquêteur : il n'a pas de compétence en EO  
Les parents ont estimé que l'enfant ne parlait pas assez bien l'arabe pour qu'ils puissent affirmer qu'il savait parler arabe ; pour eux, savoir l'arabe, c'est en avoir une connaissance parfaite (aussi parfaite que la leur) ;
- celui de l'enfant du CM (élève E.O.F.)  
tableau 1 : il ne parle pas l'arabe ;  
tableau 3a, partie famille/enquêteur : il a une compétence en EO  
Les parents ont fait la distinction dans la mesure où, l'enfant suivant des cours d'arabe, ils peuvent lui attribuer une compétence tout en constatant qu'il ne se sert pas de cette compétence à la maison ; ils ont répondu à la question en précisant que l'enfant savait un peu parler l'arabe, qu'il le comprenait un peu mais qu'il ne savait ni le lire ni l'écrire (compétence trop faible encore pour pouvoir être vraiment affirmée).

#### d) Cohérence des résultats

La comparaison, que permettent de faire les tableaux 2 et 3, des résultats obtenus selon chacune des trois procédures mises en oeuvre montre que les informations données par les uns (les parents) et les autres (les enfants) ne concordent pas toujours à 100 %. Ceci était parfaitement prévisible et confirme a posteriori le bien-fondé de la décision prise de procéder à trois questionnements plutôt qu'à un seul.

Les tableaux 2 font apparaître, pour la L2 par exemple :

CP (9 enfants) concordance totale : 0

divergence d'un point : 3

divergence de 2 points : 1

CM (10 enfants) concordance totale : 0

divergence d'un point : 2

divergence de 2 points : 2

Les nombres totaux d'enfants ayant une compétence en L2 varient donc de 1 à 2 unités selon la procédure utilisée.

Si l'on compare les procédures deux par deux, on constate en outre :

- comparaison "famille/enquêteur" avec "enfant/enquêteur"

CP : concordance totale : 3

divergence d'un point : 1

divergence de 2 points : 0

CM : concordance totale : 2

divergence d'un point : 2

divergence de 2 points : 0

- comparaison "enfant/enquêteur" avec "enfant/institutrice"

CP : concordance totale : 0

divergence d'un point : 3

divergence de 2 points : 1

CM : concordance totale : 0

divergence d'un point : 2

divergence de 2 points : 2

C'est donc la procédure de questionnement de l'enfant par l'institutrice qui entraîne le plus de variation des résultats, et les variations de deux points concernent la compréhension écrite.

Deux explications méritent d'être soulignées :

- la localisation des différences maximales en CE provient du fait que, pour l'institutrice francophone, la capacité de lire des signes d'un système graphique différent du français constituait déjà une compétence, alors que pour les enquêteurs non francophones, cela n'était pas le cas ;

- les différences qui apparaissent pour les autres aptitudes proviennent à la fois des variations dans les critères utilisés par chaque enquêteur d'une part, et par les répondants d'autre part (variations dues en partie, dans ce cas, à l'effet de l'observateur).

Si l'on compare les résultats cas par cas (enfant par enfant), grâce aux tableaux 3, on constate qu'en ce qui concerne la L2 :

*pour l'EO* les informations (existence d'une compétence, +, ou non existence d'une compétence, -) sont *unanimes* pour 6 enfants du CP pour 10 enfants du CM

*pour la CO* les informations sont *unanimes* pour 9 enfants du CP pour 10 enfants du CM



*pour l'EE* les informations sont *unanimes* pour 8 enfants du CP  
pour 2 enfants du CM

*pour la CE* les informations sont *unanimes* pour 2 enfants du CP  
pour 8 enfants du CM

Les descriptions des compétences des enfants sont donc les plus convergentes :

au CP, dans l'ordre, pour CO - EE - EO - CE

au CM, dans l'ordre, pour CO - EO - CE - EE

En d'autres termes, l'ensemble des trois procédures a un degré de stabilité interne maximal en CO pour le CP, en CO et en EO pour le CM, et minimal en CE pour le CP, en EE pour le CM, et ce degré de stabilité est, pour les deux niveaux plus élevé pour les capacités orales que pour les capacités écrites. Ces variations du degré de stabilité sont dues aux effets cumulés des sources de divergence déjà mentionnées (variété des critères ; fausses manoeuvres des enquêteurs ; imperfection des outils), effets d'autant plus sensibles lorsque la compétence explorée est plus équivoque (savoir lire les lettres peut être interprété comme savoir un peu lire, alors que savoir prononcer les sons ne serait pas interprété comme savoir s'exprimer) et moins exploitée (l'oral est plus pratiqué que l'écrit et donc mieux observable par les répondants).

Le problème majeur reste, en tout état de cause, celui de la "qualité" des enquêteurs :

- certains de ceux qui sont intervenus dans notre enquête-test ont mieux profité de la formation réduite qui leur a été fournie ; pour d'autres, cette information aurait dû comporter quelques exercices "à blanc" sur le terrain ;
- certains d'entre eux, du fait de leur compétence réduite en français, ont non seulement retiré un bénéfice moindre de la formation mais ont également eu des difficultés à nous transmettre l'information qu'ils avaient recueillie ;
- tous les enquêteurs n'ont pas réussi avec le même bonheur à s'adresser aux enfants, surtout aux petits du CP ; à cet égard l'enquête par l'enseignant doit être conservée, son expérience pouvant lui assurer un contact bien meilleur avec les enfants, mais en prévoyant pour lui également une formation suffisante.

### 3. CONCLUSIONS

La prise en compte de toutes les observations faites au cours de l'enquête-test ainsi que l'évaluation des procédures et outils mis en oeuvre, conduisent aux conclusions d'ensemble suivantes :

1. *L'observation directe* des enfants dans la cour de récréation n'a pu être réalisée dans les conditions prévues. Mais l'impossibilité dans laquelle s'est trouvée l'enseignante d'utiliser la grille d'observation prévue était due aux grandes dimensions de la cour de l'école concernée. Nous ne pouvons donc en conclure qu'une telle observation n'est jamais réalisable : si la taille de la cour où doit se faire l'observation est telle que l'enseignant puisse suivre l'enfant observé sans que son comportement ne risque de modifier celui de l'enfant, il serait sou-

haitable qu'un tel recueil d'information soit entrepris pour compléter (en la confirmant ou en l'infirant en partie) l'information obtenue par le questionnement.

2. En ce qui concerne les *questionnements*, il est important de conserver les trois procédures définies de manière à construire une représentation plus fidèle du comportement langagier des enfants. Cependant :

a) le questionnaire "famille" devrait être modifié : inutile de conserver la distinction "bien/un peu" d'une part, et d'autre part, il serait plus réaliste de remplacer la question 1 "Quelle(s) langue(s) connaît l'enfant" par une ou plusieurs questions détaillant l'utilisation que l'enfant fait de cette (ou de ces) langue(s) ;

b) pour l'entretien enfant/enquêteur et enfant/enseignant, il serait souhaitable de prévoir un questionnaire de soutien (comme l'institutrice en a pris l'initiative dans notre cas) ; ce questionnaire devrait être préparé avec l'enquêteur ou l'enseignant lui-même durant le temps de formation : ceci constituerait alors un élément supplémentaire de formation et diminuerait les risques d'oubli, de formulations incertaines, etc. ;

c) la formation des enquêteurs devrait, dans la mesure du possible, incorporer l'utilisation "à blanc" des outils d'enquête avec deux ou trois familles et enfants non directement concernés par l'enquête, surtout si, mais ce n'était pas le cas dans notre enquête-test, ces enquêteurs sont des personnes peu scolarisées ;

d) dans le cas où aucun enquêteur bilingue ne pourrait être mis à contribution, l'enseignant qui fera l'enquête lui-même devra rester constamment très attentif aux biais que pourrait introduire le questionnement par un français de parents non francophones (problèmes de langue, de culture, incidence sur la relation enquêteur/enquêté du statut institutionnel de l'enseignant, des relations antérieures enseignant/parents d'élèves, etc.) ; à cet égard, il pourra être préférable dans certains cas de faire appel à une tierce personne moins susceptible de biaiser les réponses (parent d'un élève non migrant de la même classe, membre de l'association des parents d'élèves, par exemple).

3. D'une manière générale, les informations que permettent de recueillir une telle enquête, malgré ses défauts et ses incertitudes, sont très instructives : non seulement elles permettent à l'enseignant de vérifier les hypothèses qu'il fait sur la situation langagière de ses élèves, mais elles mettent également en mesure de vérifier certaines des explications qu'il donne du comportement scolaire de ses élèves ("X réussit mal en français parce qu'il ne parle pas français à la maison", par exemple).

Nous remercions la Direction des Ecoles, l'Inspection Académique de Nancy-Metz, et plus particulièrement la Directrice de l'Ecole Michelet B et l'institutrice de cette école qui a enquêté auprès des enfants, de toute l'aide qu'elles nous ont apportée pour la réalisation de ce travail.

## NOTES

- (1) Pour plus de détails sur ce projet, cf. «Approches interculturelles et réussite scolaire des enfants de migrants», *Rapport d'activités année scolaire 1983/1983*, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction des Ecoles, Paris.
- (2) Par convention, L1 est le français, L2 l'arabe (dialectal à l'oral, classique ou moderne à l'écrit), le turc, le vietnamien, le khmer ou l'espagnol selon les cas, L3 le berbère, le chinois, l'anglais, la langue et de la région de Pondichéry, ou l'espagnol selon les cas.

## ANNEXES

### ANNEXE 1 - Feuille d'enquête

0.1. L'enfant est-il né en France ? Sinon à quel âge est-il arrivé ?

0.2. Qui vit au domicile de l'enfant ?

1. Quelle(s) langue(s) connaissent les habitants de la maison ?

| <b>ENFANT</b> | Parlée | Comprise | Ecrite | Lue |
|---------------|--------|----------|--------|-----|
| LANGUE 1      | +      | +        | +      | +   |
| (préciser)    | -      | -        | -      | -   |
|               | 0      | 0        | 0      | 0   |
| LANGUE 2      | +      | +        | +      | +   |
| (préciser)    | -      | -        | -      | -   |
|               | 0      | 0        | 0      | 0   |
| LANGUE 3      | +      | +        | +      | +   |
| (préciser)    | -      | -        | -      | -   |
|               | 0      | 0        | 0      | 0   |
| <b>PERE</b>   | Parlée | Comprise | Ecrite | Lue |
| LANGUE 1      | +      | +        | +      | +   |
| (préciser)    | -      | -        | -      | -   |
|               | 0      | 0        | 0      | 0   |
| LANGUE 2      | +      | +        | +      | +   |
| (préciser)    | -      | -        | -      | -   |
|               | 0      | 0        | 0      | 0   |
| LANGUE 3      | +      | +        | +      | +   |
| (préciser)    | -      | -        | -      | -   |
|               | 0      | 0        | 0      | 0   |
| <b>MERE</b>   | Parlée | Comprise | Ecrite | Lue |
| LANGUE 1      | +      | +        | +      | +   |
| (préciser)    | -      | -        | -      | -   |
|               | 0      | 0        | 0      | 0   |
| LANGUE 2      | +      | +        | +      | +   |
| (préciser)    | -      | -        | -      | -   |
|               | 0      | 0        | 0      | 0   |
| LANGUE 3      | +      | +        | +      | +   |
| (préciser)    | -      | -        | -      | -   |
|               | 0      | 0        | 0      | 0   |

| AUTRE                  | Parlée      | Comprise    | Ecrite      | Lue         |
|------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| LANGUE 1<br>(préciser) | +<br>-<br>0 | +<br>-<br>0 | +<br>-<br>0 | +<br>-<br>0 |
| LANGUE 2<br>(préciser) | +<br>-<br>0 | +<br>-<br>0 | +<br>-<br>0 | +<br>-<br>0 |
| LANGUE 3<br>(préciser) | +<br>-<br>0 | +<br>-<br>0 | +<br>-<br>0 | +<br>-<br>0 |

2. Quelles langues utilise-t-on lorsqu'on parle avec l'enfant ?

Père → enfant

Enfant → père

Mère → enfant

Enfant → mère

Autre → enfant

Enfant → autre

3. Quelles langues utilisent les membres de la famille entre eux, lorsque l'enfant est là et qu'il peut entendre ?

Père et mère entre eux :

Parents avec autres enfants :

Autres enfants entre eux :

Parents et autres membres de la famille :

4. Lorsqu'il y a une visite et que l'enfant est là, quelles langues sont utilisées ?

**VISITEUR 1**

**VISITEUR 2**

**VISITEUR 3**

Parent → visiteur

Autres membres de la  
famille → visiteur

Enfant →

5. A la maison écoute-t-on :

- la radio française :  
souvent  
rarement  
jamais

- une radio étrangère ? Laquelle ?  
souvent  
rarement  
jamais

- la télévision française ?
    - souvent
    - rarement
    - jamais
  - des cassettes vidéo ? en français ?
    - souvent
    - rarement
    - jamais
  - en langue étrangère (laquelle ?)
    - souvent
    - rarement
    - jamais
  - des cassettes de chansons ou des disques,
    - en français
      - souvent
      - rarement
      - jamais
    - en langue étrangère (laquelle ?)
      - souvent
      - rarement
      - jamais
  - lit-on des livres ?
    - en français
      - souvent
      - rarement
      - jamais
    - en langue étrangère
      - souvent
      - rarement
      - jamais
6. Est-ce que l'enfant a eu l'occasion de faire un ou plusieurs voyages dans le pays d'origine de sa famille ?
7. Arrive-t-il que l'enfant fasse office d'interprète ? (pour qui ? où ? quand ?...)

## ANNEXE 2 - GUIDE D'ENTRETIEN

- Nous suggérons deux visites : l'une pour prendre contact, parler à bâtons rompus, annoncer l'enquête (dire que c'est pour aider la scolarité de l'enfant), l'autre pour l'enquête elle-même. Vous jugerez lors de la première visite si les gens sont bien disposés pour répondre tout de suite, ou s'il vaut mieux revenir.



- Le questionnaire, en plus des questions précises qu'il pose, cherche à faire commenter le plus possible leurs pratiques linguistiques par les personnes.

1. On cherche à se renseigner sur les langues que *connaissent* les parents et les autres personnes (frères, sœurs, grands parents, etc.) qui vivent au domicile de l'enfant.

- indiquer pour chaque personne laquelle de ces langues est la langue maternelle.
- préciser chaque fois de quelle langue il s'agit, et entourer le signe adéquat (+ = T.B ; - = un peu ; 0 = pas du tout).
- si le tableau de la page 1 ne suffit pas, parce qu'il y a plus de quatre personnes à la maison, poursuivre au dos de la feuille.

2. Quelles langues sont *utilisées* lorsqu'on parle à l'enfant ?

- poser à chaque personne la question : "quelle langue utilisez-vous lorsque vous parlez à l'enfant ?".
- bien faire comprendre que la première question portait sur les langues qu'ils connaissent, la deuxième sur les langues qu'ils utilisent quotidiennement.
- reprendre les langues mentionnées dans la question 1. Si la réponse est "c'est un mélange", faire préciser : est-ce une langue étrangère avec des insertions de français ou du français avec des insertions d'une autre langue ? Dans quelle proportions ?
- préciser à chaque fois les réponses en demandant : "utilisez-vous cette langue (ou ce mélange)
  - en général ?
  - jamais ?
  - parfois ?
- si la réponse est "parfois", essayer de faire préciser dans quelles circonstances un changement se produit (moments de la journée, sujets de conversation, certains actes comme appeler, réprimander, consoler, donner un ordre, etc.)

3. Quelles langues utilisent les membres de la famille entre eux lorsque l'enfant est là et qu'il peut entendre ?

- pensez aux cas possible où les langues utilisées par le père et la mère ne sont pas les mêmes. De même pour les autres membres de la famille.
- faire préciser pour chaque cas :
  - en général ?
  - jamais ?
  - parfois ?
- si la réponse est "pas toujours", essayer de préciser dans quelles circonstances on change de langue (cf. les consignes de la question 2).

4. Avec les visiteurs, c'est-à-dire les amis, les parents qui viennent plus ou moins régulièrement à la maison en visite (prendre le café, un repas, passer la soirée, passer quelques jours), ainsi que les copains de l'enfant, quelle langues sont utilisées ?

- passer en revue des différents visiteurs possibles. Ne pas oublier les français qui peuvent venir, éventuellement, de façon assez régulière.
- pour chaque langue, essayer de faire préciser la "qualité" de langue si elle qualifiée de "mélange" (cf. 2, 3<sup>e</sup> paragraphe).

- essayer aussi de faire préciser :

- en général ?

- parfois ?

Si la réponse est parfois, essayer de déterminer dans quelles circonstances on est amené à changer de langue. (cf. plus haut).

5. Fréquentation des médias.

6. Voyages de l'enfant dans le pays d'origine.

- faire préciser la fréquence éventuelle de ces voyages, et leur durée.

- faire préciser quelle(s) langue(s) il a pu être amené à entendre, à apprendre, à pratiquer (compréhension, expression, oral, écrit).

7. Fonction d'interprète.

### ANNEXE 3 - GUIDE D'ENTRETIEN AVEC L'ENFANT

- Cet entretien peut être effectué par l'enquêteur qui a interviewé les parents, ou, à défaut, par un parent d'élève ou l'ELCO s'il y en a : il faut qu'il sache s'y prendre pour faire parler l'enfant.

- Ne pas enchaîner les deux enquêtes. Commencer par l'enfant. Le faire hors de la présence des parents. Ne pas faire de références d'un entretien à l'autre.

- On cherche à savoir si l'enfant sait d'autres langues que le français. S'il répond non, essayer d'insister ("même un peu ?" cf. questions suivantes).

- Est-ce qu'il les connaît bien, un peu, ... ?

il les écrit ?

il les lit ?

il les comprend ?

il les parle ?

- Où les a-t-il apprises (famille, parents, école, autres...) ?

- Il est important de savoir aussi quelle(s) langue(s) (y compris le français) il utilise avec qui, où et pour quoi faire :

. avec qui, c'est-à-dire à qui il parle, en quelle(s) langue(s) et qui lui parle, et en quelle(s) langues(s)

. où : maison, rue, école

. pour quoi faire :

suivant les moments de la journée ou de la semaine (lever, repas, pour aller à l'école, la toilette, le soir, les devoirs, les dimanches, les sorties en famille, etc.)

suivant ce qu'il fait : pour jouer et/ou discuter dans la rue, chez lui, à l'école.

écoute-t-il la T.V., des disques, des cassettes, et en quelle(s) langue(s) ?

- S'il le faut, essayer d'obtenir ces renseignements en plusieurs fois.

## ANNEXE 4

ENFANT :

Lieu :

Date et heure :

Début Milieu - Fin de récréation

| ACTIVITES | PARTICIPANTS | LANGUES UTILISEES       |      |       |     |                            |      | OBSERVATIONS<br>(astmosphère - actes de langage...) |       |
|-----------|--------------|-------------------------|------|-------|-----|----------------------------|------|-----------------------------------------------------|-------|
|           |              | PAR L'ENFANT<br>OBSERVE |      |       | QUI | PAR LE(S)<br>PARTENAIRE(S) |      |                                                     |       |
|           |              | franc.                  | mét. | autre |     | fran.                      | mét. |                                                     | autre |
|           |              |                         |      |       |     |                            |      |                                                     |       |
|           |              |                         |      |       |     |                            |      |                                                     |       |
|           |              |                         |      |       |     |                            |      |                                                     |       |
|           |              |                         |      |       |     |                            |      |                                                     |       |
|           |              |                         |      |       |     |                            |      |                                                     |       |
|           |              |                         |      |       |     |                            |      |                                                     |       |
|           |              |                         |      |       |     |                            |      |                                                     |       |

# ANNEXE 5

NOM :

|                                | OUI | NON | AUTRE |
|--------------------------------|-----|-----|-------|
| PARLES-TU UNE AUTRE LANGUE ?   |     |     |       |
| PLUSIEURS ?                    |     |     |       |
| SINON MEME UN PEU ?            |     |     |       |
| CONNAIS-TU BIEN CETTE LANGUE ? |     |     |       |
| CES LANGUES ?                  |     |     |       |
| EST-CE QUE TU LA PARLES ?      |     |     |       |
| EST-CE QUE TU LES PARLES ?     |     |     |       |
| EST-CE QUE TU LA COMPRENDS ?   |     |     |       |
| EST-CE QUE TU LES COMPRENDS ?  |     |     |       |
| EST-CE QUE TU LA LIS ?         |     |     |       |
| EST-CE QUE TU LES LIS ?        |     |     |       |
| EST-CE QUE TU L'ECRIS ?        |     |     |       |
| EST-CE QUE TU LES ECRIS ?      |     |     |       |
| QUI T'A APPRIS CETTE LANGUE ?  |     |     |       |
| PAPA-MAMAN                     |     |     |       |
| FAMILLE                        |     |     |       |
| ECOLE                          |     |     |       |

|                                                                | FRANÇAIS | 1 <sup>re</sup> LANGUE | 2 <sup>e</sup> LANGUE |
|----------------------------------------------------------------|----------|------------------------|-----------------------|
| QUELLE LANGUE UTILISES-TU ?                                    |          |                        |                       |
| QUAND TU TE LEVES                                              |          |                        |                       |
| TU VAS A L'ECOLE                                               |          |                        |                       |
| FAIS TA TOILETTE                                               |          |                        |                       |
| FAIS TES DEVOIRS                                               |          |                        |                       |
| QUAND TU TE COUCHES                                            |          |                        |                       |
| LE DIMANCHE                                                    |          |                        |                       |
| QUAND TU SORS AVEC TA FAMILLE                                  |          |                        |                       |
| PENDANT LES VACANCES                                           |          |                        |                       |
| TU JOUES AVEC TES FRERES ET SOEURS<br>OU MEMBRES DE TA FAMILLE |          |                        |                       |
| TU JOUES AVEC TES COPAINS                                      |          |                        |                       |
| TU JOUES A L'ECOLE                                             |          |                        |                       |

**LANGUE PARLEE**

| LANGUE PARLEE                                                       |  | Franc. | 1 <sup>re</sup><br>langue | 2 <sup>e</sup><br>langue |  |
|---------------------------------------------------------------------|--|--------|---------------------------|--------------------------|--|
| <b>AVEC QUI PARLES-TU CETTE LANGUE ?</b><br>(y compris le français) |  |        |                           |                          |  |
| PAPA                                                                |  |        |                           |                          |  |
| MAMAN                                                               |  |        |                           |                          |  |
| FRERE SOEUR                                                         |  |        |                           |                          |  |
| ONCLE-TANTE                                                         |  |        |                           |                          |  |
| GRANDS PARENTS                                                      |  |        |                           |                          |  |
| TES COPAINS                                                         |  |        |                           |                          |  |
| LES COPAINS DE PAPA MAMAN                                           |  |        |                           |                          |  |
| MAITRE DE LA LANGUE                                                 |  |        |                           |                          |  |
| AUTRE (...)                                                         |  |        |                           |                          |  |
| <b>OU PARLES-TU CETTE LANGUE ?</b><br>(y compris le français)       |  |        |                           |                          |  |
| A LA MAISON                                                         |  |        |                           |                          |  |
| DANS LA RUE                                                         |  |        |                           |                          |  |
| ECOLE                                                               |  |        |                           |                          |  |
| MAGASINS                                                            |  |        |                           |                          |  |

Cote : 1 le + souvent

2 de temps en temps

3 jamais



| F.A.<br>NOM    |                 | PERE | MERE | FILLES<br>+<br>SOEURS | AUTRES | T  | MEDIAS |   | SE JOUR          | INTERPRETE |
|----------------|-----------------|------|------|-----------------------|--------|----|--------|---|------------------|------------|
| FRANCAIS       | l'enfant entend | -    | -    | -                     | -      | 3  | +      | - | OUI              | NON        |
|                | on lui parle    | +    | -    | +                     | +      | 21 |        |   |                  |            |
|                | il parle        | +    | -    | +                     | +      | 21 |        |   |                  |            |
|                | T               | BC   | 0    | ABC                   | BC     |    |        |   |                  |            |
| 1.2<br>ARABE   | l'enfant entend | +    | +    | -                     | +      | 17 | +      | - | OUI<br>DE LANGUE | NON        |
|                | on lui parle    | +    | +    | -                     | +      | 17 |        |   |                  |            |
|                | il parle        | -    | +    | -                     | +      | 16 |        |   |                  |            |
|                | T               | AB   | ABC  | 0                     | ABC    |    |        |   |                  |            |
| 1.3<br>BERBERE | l'enfant entend | +    | +    | -                     | +      | 17 | +      | - |                  |            |
|                | on lui parle    | +    | +    | -                     | +      | 17 |        |   |                  |            |
|                | il parle        | -    | +    | -                     | +      | 16 |        |   |                  |            |
|                | T               | AB   | ABC  | 0                     | ABC    |    |        |   |                  |            |

| F.A.<br>NOM  |                 | PERE | MERE | FILLES<br>+<br>SOEURS | AUTRES | T  | MEDIAS |   | SE JOUR          | INTERPRETE |
|--------------|-----------------|------|------|-----------------------|--------|----|--------|---|------------------|------------|
| FRANCAIS     | l'enfant entend | -    | -    | +                     | -      | 3  | +      | - | OUI              | NON        |
|              | on lui parle    | -    | -    | +                     | +      | 3  |        |   |                  |            |
|              | il parle        | +    | +    | +                     | +      | 3  |        |   |                  |            |
|              | T               | C    | C    | ABC                   |        |    |        |   |                  |            |
| 1.2<br>ARABE | l'enfant entend | +    | +    | +                     | +      | 24 | +      | + | OUI<br>DE LANGUE | NON        |
|              | on lui parle    | +    | +    | +                     | +      | 3  |        |   |                  |            |
|              | il parle        | +    | +    | +                     | +      | 3  |        |   |                  |            |
|              | T               | ABC  | ABC  | ABC                   |        |    |        |   |                  |            |
| 1.3          | l'enfant entend | /    | /    | /                     | /      | /  | /      | / |                  |            |
|              | on lui parle    | /    | /    | /                     | /      | /  |        |   |                  |            |
|              | il parle        | /    | /    | /                     | /      | /  |        |   |                  |            |
|              | T               | /    | /    | /                     | /      | /  |        |   |                  |            |

| F.A.<br>NOM    |                 | PERE | MERE | FILLES<br>+<br>SOEURS | AUTRES | T  | MEDIAS |   | SE JOUR          | INTERPRETE |
|----------------|-----------------|------|------|-----------------------|--------|----|--------|---|------------------|------------|
| FRANCAIS       | l'enfant entend | -    | -    | +                     | -      | 3  | +      | + | OUI              | NON        |
|                | on lui parle    | -    | -    | +                     | +      | 20 |        |   |                  |            |
|                | il parle        | +    | +    | +                     | +      | 24 |        |   |                  |            |
|                | T               | C    | C    | ABC                   | BC     |    |        |   |                  |            |
| 1.2<br>ARABE   | l'enfant entend | -    | -    | -                     | +      | 13 | +      | + | OUI<br>DE LANGUE | NON        |
|                | on lui parle    | +    | -    | -                     | -      | 3  |        |   |                  |            |
|                | il parle        | -    | -    | -                     | -      | 0  |        |   |                  |            |
|                | T               | B    | 0    | 0                     | A      |    |        |   |                  |            |
| 1.3<br>BERBERE | l'enfant entend | +    | +    | -                     | +      | 17 | +      | - |                  |            |
|                | on lui parle    | +    | +    | -                     | +      | 17 |        |   |                  |            |
|                | il parle        | -    | +    | -                     | +      | 16 |        |   |                  |            |
|                | T               | AB   | ABC  | 0                     | ABC    |    |        |   |                  |            |

BEST COPY AVAILABLE

| I.M.N.<br>RACI |                 | PERE | MERE | FRERES<br>SŒURS | AUTRES | T  | MÉDIAS |       | SEJOUR            | INTERPRETE |
|----------------|-----------------|------|------|-----------------|--------|----|--------|-------|-------------------|------------|
|                |                 |      |      |                 |        |    | ORAL   | ÉCRIT |                   |            |
| FRANÇAIS       | l'enfant entend | -    | -    | -               | -      | 0  | *      | +     | OUI               | OUI        |
|                | on lui parle    | -    | -    | -               | -      | 0  |        |       |                   |            |
|                | il parle        | -    | -    | -               | -      | 0  |        |       |                   |            |
|                | T               | 0    | 0    | 0               | 0      | 0  |        |       |                   |            |
| L2<br>ARABE    | l'enfant entend | +    | -    | +               | +      | 25 | *      |       | COUS<br>DE LANGUE | NON        |
|                | on lui parle    | +    | -    | -               | +      | 24 |        |       |                   |            |
|                | il parle        | +    | -    | +               | +      | 25 |        |       |                   |            |
|                | T               | ABC  | 0    | AC              | ABC    |    |        |       |                   |            |
| L3<br>BERBERE  | l'enfant entend | +    | +    | +               | +      | 24 | *      |       |                   |            |
|                | on lui parle    | -    | +    | +               | +      | 23 |        |       |                   |            |
|                | il parle        | +    | +    | +               | +      | 24 |        |       |                   |            |
|                | T               | AC   | ABC  | ABC             | ABC    |    |        |       |                   |            |

| I.A.<br>RACI |                 | PERE | MERE | FRERES<br>SŒURS | AUTRES | T  | MÉDIAS |       | SEJOUR            | INTERPRETE |
|--------------|-----------------|------|------|-----------------|--------|----|--------|-------|-------------------|------------|
|              |                 |      |      |                 |        |    | ORAL   | ÉCRIT |                   |            |
| FRANÇAIS     | l'enfant entend | -    | -    | +               | -      | 7  | *      | +     | OUI               | OUI        |
|              | on lui parle    | -    | -    | +               | -      | 7  |        |       |                   |            |
|              | il parle        | +    | +    | +               | -      | 11 |        |       |                   |            |
|              | T               | C    | C    | ABC             | 0      |    |        |       |                   |            |
| L2<br>ARABE  | l'enfant entend | +    | +    | +               | +      | 24 | *      | +     | COUS<br>DE LANGUE | NON        |
|              | on lui parle    | +    | +    | +               | +      | 24 |        |       |                   |            |
|              | il parle        | +    | +    | +               | +      | 24 |        |       |                   |            |
|              | T               | ABC  | ABC  | ABC             | ABC    |    |        |       |                   |            |
| L3           | l'enfant entend | /    | /    | /               | /      | /  | /      | /     |                   |            |
|              | on lui parle    | /    | /    | /               | /      | /  |        |       |                   |            |
|              | il parle        | /    | /    | /               | /      | /  |        |       |                   |            |
|              | T               | /    | /    | /               | /      | /  |        |       |                   |            |

| I.J.<br>RACI  |                 | PERE | MERE | FRERES<br>SŒURS | AUTRES | T  | MÉDIAS |       | SEJOUR            | INTERPRETE |
|---------------|-----------------|------|------|-----------------|--------|----|--------|-------|-------------------|------------|
|               |                 |      |      |                 |        |    | ORAL   | ÉCRIT |                   |            |
| FRANÇAIS      | l'enfant entend | -    | -    | +               | -      | 7  | *      | -     | OUI               | NON        |
|               | on lui parle    | -    | -    | +               | -      | 7  |        |       |                   |            |
|               | il parle        | -    | -    | +               | -      | 7  |        |       |                   |            |
|               | T               | 0    | 0    | ABC             | 0      |    |        |       |                   |            |
| L2<br>ARABE   | l'enfant entend | +    | +    | +               | +      | 24 | *      | +     | COUS<br>DE LANGUE | NON        |
|               | on lui parle    | +    | +    | +               | +      | 24 |        |       |                   |            |
|               | il parle        | +    | +    | +               | +      | 24 |        |       |                   |            |
|               | T               | ABC  | ABC  | ABC             | ABC    |    |        |       |                   |            |
| L3<br>BERBERE | l'enfant entend | -    | /    | /               | +      | 0  | -      | -     |                   |            |
|               | on lui parle    | -    | /    | /               | -      | 0  |        |       |                   |            |
|               | il parle        | -    | /    | /               | -      | 0  |        |       |                   |            |
|               | T               | 0    | /    | /               | 3      |    |        |       |                   |            |

| N.É.<br>TUNISIE |                 | PERE | MERE | FRERES<br>+ SOEURS | AUTRES | T  | MEDIAS |       | SE JOUR                   | INTERPRETE |
|-----------------|-----------------|------|------|--------------------|--------|----|--------|-------|---------------------------|------------|
|                 |                 |      |      |                    |        |    | ORAL   | ECRIT |                           |            |
| FRANCAIS        | l'enfant entend | -    | -    | +                  | -      | 7  | +      | +     | OUI                       | NON        |
|                 | on lui parle    | -    | -    | +                  | +      | 20 |        |       |                           |            |
|                 | il parle        | -    | -    | +                  | +      | 30 |        |       |                           |            |
|                 | T               | 0    | 0    | ABC                | BC     |    |        |       |                           |            |
| L2<br>ARABE     | l'enfant entend | +    | +    | +                  | -      | 24 | +      | +     | COURS<br>DE LANGUE<br>NON |            |
|                 | on lui parle    | +    | +    | +                  | +      | 24 |        |       |                           |            |
|                 | il parle        | +    | +    | +                  | +      | 24 |        |       |                           |            |
|                 | T               | ABC  | ABC  | ABC                | ABC    |    |        |       |                           |            |
| L3              | l'enfant entend | /    | /    | /                  | /      | /  | /      | /     |                           |            |
|                 | on lui parle    | /    | /    | /                  | /      | /  |        |       |                           |            |
|                 | il parle        | /    | /    | /                  | /      | /  |        |       |                           |            |
|                 | T               | /    | /    | /                  | /      | /  |        |       |                           |            |

| O.A.<br>ALGERIE |                 | PERE | MERE | FRERES<br>+ SOEURS | AUTRES | T  | MEDIAS |       | SE JOUR                   | INTERPRETE |
|-----------------|-----------------|------|------|--------------------|--------|----|--------|-------|---------------------------|------------|
|                 |                 |      |      |                    |        |    | ORAL   | ECRIT |                           |            |
| FRANCAIS        | l'enfant entend | -    | -    | +                  | +      | 20 | +      | +     | NON                       | NON        |
|                 | on lui parle    | +    | +    | +                  | +      | 24 |        |       |                           |            |
|                 | il parle        | +    | +    | +                  | +      | 24 |        |       |                           |            |
|                 | T               | BC   | BC   | ABC                | ABC    |    |        |       |                           |            |
| L2<br>ARABE     | l'enfant entend | +    | +    | -                  | +      | 17 | -      | -     | COURS<br>DE LANGUE<br>NON |            |
|                 | on lui parle    | +    | +    | -                  | +      | 17 |        |       |                           |            |
|                 | il parle        | +    | +    | -                  | +      | 17 |        |       |                           |            |
|                 | T               | ABC  | ABC  | 0                  | ABC    |    |        |       |                           |            |
| L3              | l'enfant entend | /    | /    | /                  | /      | /  | /      | /     |                           |            |
|                 | on lui parle    | /    | /    | /                  | /      | /  |        |       |                           |            |
|                 | il parle        | /    | /    | /                  | /      | /  |        |       |                           |            |
|                 | T               | /    | /    | /                  | /      | /  |        |       |                           |            |

| I.I.<br>MAROC (père)<br>FRANCE (mère) |                 | PERE | MERE | FRERES<br>+ SOEURS | AUTRES | T  | MEDIAS |       | SE JOUR                   | INTERPRETE |
|---------------------------------------|-----------------|------|------|--------------------|--------|----|--------|-------|---------------------------|------------|
|                                       |                 |      |      |                    |        |    | ORAL   | ECRIT |                           |            |
| FRANCAIS                              | l'enfant entend | -    | +    | +                  | +      | 23 | +      | +     | OUI                       | OUI        |
|                                       | on lui parle    | +    | +    | +                  | +      | 24 |        |       |                           |            |
|                                       | il parle        | +    | +    | +                  | +      | 24 |        |       |                           |            |
|                                       | T               | BC   | ABC  | ABC                | ABC    |    |        |       |                           |            |
| L2<br>ARABE                           | l'enfant entend | +    | -    | +                  | +      | 21 | +      | +     | COURS<br>DE LANGUE<br>NON |            |
|                                       | on lui parle    | +    | -    | -                  | +      | 14 |        |       |                           |            |
|                                       | il parle        | +    | -    | -                  | +      | 14 |        |       |                           |            |
|                                       | T               | ABC  | 0    | A                  | ABC    |    |        |       |                           |            |
| L3<br>BERBERE                         | l'enfant entend | -    | /    | /                  | -      | 0  | +      | -     |                           |            |
|                                       | on lui parle    | -    | /    | /                  | -      | 0  |        |       |                           |            |
|                                       | il parle        | -    | /    | /                  | -      | 0  |        |       |                           |            |
|                                       | T               | 0    | /    | /                  | 0      |    |        |       |                           |            |

B.A.  
A. SERBI

|             |                 | PERE | MERE | FRERES<br>+<br>SOEURS | AUTRES | T  | MEDIAS |       | SEJOUR                    | INTERPRETE |
|-------------|-----------------|------|------|-----------------------|--------|----|--------|-------|---------------------------|------------|
|             |                 |      |      |                       |        |    | ORAL   | ECRIT |                           |            |
| FRANCAIS    | l'enfant entend | -    | -    | n'a qu'une sœur       | +      | 13 | +      | +     | NON                       | OUI        |
|             | on lui parle    | -    | -    | +                     | +      | 20 |        |       |                           |            |
|             | il parle        | -    | -    | +                     | +      | 20 |        |       |                           |            |
|             | T               | 0    | 0    | BC                    | A BC   |    |        |       |                           |            |
| L2<br>ARABE | l'enfant entend | +    | +    | /                     | +      | 17 | +      | +     | COURS<br>DE LANGUE<br>NON |            |
|             | on lui parle    | +    | +    | +                     | +      | 25 |        |       |                           |            |
|             | il parle        | +    | +    | +                     | +      | 25 |        |       |                           |            |
|             | T               | ABC  | ABC  | BC                    | ABC    |    |        |       |                           |            |
| L3          | l'enfant entend | /    | /    | /                     | /      | /  | /      | /     |                           |            |
|             | on lui parle    | /    | /    | /                     | /      | /  |        |       |                           |            |
|             | il parle        | /    | /    | /                     | /      | /  |        |       |                           |            |
|             | T               | /    | /    | /                     | /      | /  |        |       |                           |            |

B.M.  
ALGERIE

|             |                 | PERE | MERE | FRERES<br>+<br>SOEURS | AUTRES | T  | MEDIAS |       | SEJOUR                    | INTERPRETE |
|-------------|-----------------|------|------|-----------------------|--------|----|--------|-------|---------------------------|------------|
|             |                 |      |      |                       |        |    | ORAL   | ECRIT |                           |            |
| FRANCAIS    | l'enfant entend | -    | -    | n'a qu'un frère       | +      | 13 | +      | +     | OUI                       | OUI        |
|             | on lui parle    | -    | -    | +                     | +      | 20 |        |       |                           |            |
|             | il parle        | -    | -    | +                     | +      | 20 |        |       |                           |            |
|             | T               | 0    | 0    | BC                    | ABC    |    |        |       |                           |            |
| L2<br>ARABE | l'enfant entend | +    | +    | /                     | +      | 17 | +      | +     | COURS<br>DE LANGUE<br>NON |            |
|             | on lui parle    | +    | +    | +                     | +      | 24 |        |       |                           |            |
|             | il parle        | +    | +    | +                     | +      | 24 |        |       |                           |            |
|             | T               | ABC  | ABC  | BC                    | ABC    |    |        |       |                           |            |
| L3          | l'enfant entend | /    | /    | /                     | /      | /  | /      | /     |                           |            |
|             | on lui parle    | /    | /    | /                     | /      | /  |        |       |                           |            |
|             | il parle        | /    | /    | /                     | /      | /  |        |       |                           |            |
|             | T               | /    | /    | /                     | /      | /  |        |       |                           |            |

C.R.  
CAMBODGE

|               |                 | PERE | MERE | FRERES<br>+<br>SOEURS | AUTRES | T  | MEDIAS |       | SEJOUR                    | INTERPRETE |
|---------------|-----------------|------|------|-----------------------|--------|----|--------|-------|---------------------------|------------|
|               |                 |      |      |                       |        |    | ORAL   | ECRIT |                           |            |
| FRANCAIS      | l'enfant entend | -    | -    |                       | +      | 13 | +      | +     | NON                       | NON        |
|               | on lui parle    | +    | +    |                       | +      | 17 |        |       |                           |            |
|               | il parle        | +    | +    |                       | +      | 17 |        |       |                           |            |
|               | T               | BC   | BC   |                       | ABC    |    |        |       |                           |            |
| L2<br>KHMER   | l'enfant entend | +    | +    |                       | +      | 17 | +      | -     | COURS<br>DE LANGUE<br>NON |            |
|               | on lui parle    | -    | -    |                       | -      | 0  |        |       |                           |            |
|               | il parle        | -    | -    |                       | +      | 13 |        |       |                           |            |
|               | T               | A    | A    |                       | AC     |    |        |       |                           |            |
| L3<br>CHINOIS | l'enfant entend | /    | /    | /                     | /      | /  | +      | -     |                           |            |
|               | on lui parle    | /    | /    | /                     | /      | /  |        |       |                           |            |
|               | il parle        | /    | /    | /                     | /      | /  |        |       |                           |            |
|               | T               | /    | /    | /                     | /      | /  |        |       |                           |            |

| D.J.<br>OMILI  |                 | PERE | MERE | FRERES<br>+<br>SOEURS | AUTRES | T  | MEDIAS |       | SE JOUR                                                               | INTERPRETE                            |
|----------------|-----------------|------|------|-----------------------|--------|----|--------|-------|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
|                |                 |      |      |                       |        |    | ORAL   | ECRIT |                                                                       |                                       |
| FRANÇAIS       | l'enfant entend | -    | -    | +                     | +      | 20 | +      | +     | NON                                                                   | OUI<br>autrefois<br>NON<br>maintenant |
|                | on lui parle    | +    | +    | +                     | +      | 24 |        |       |                                                                       |                                       |
|                | il parle        | +    | +    | +                     | +      | 24 |        |       |                                                                       |                                       |
|                | T               | BC   | BC   | ABC                   | ZBC    |    |        |       |                                                                       |                                       |
| L2<br>ESPAGNOL | l'enfant entend | +    | +    | -                     | oncle  | 17 | +      | -     | COURS<br>DE LANGUE<br>NON<br>(sauf rares<br>jours employés d'Am. ...) |                                       |
|                | on lui parle    | -    | -    | -                     | -      | 0  |        |       |                                                                       |                                       |
|                | il parle        | +    | +    | -                     | -      | 6  |        |       |                                                                       |                                       |
|                | T               | AC   | AC   | 0                     | A      |    |        |       |                                                                       |                                       |
| L3             | l'enfant entend |      |      |                       |        |    | +      | -     |                                                                       |                                       |
|                | on lui parle    |      |      |                       |        |    |        |       |                                                                       |                                       |
|                | il parle        |      |      |                       |        |    |        |       |                                                                       |                                       |
|                | T               |      |      |                       |        |    |        |       |                                                                       |                                       |

| E.F.A.<br>MAROC |                 | PERE | MERE | FRERES<br>+<br>SOEURS | AUTRES | T  | MEDIAS |       | SE JOUR                   | INTERPRETE |
|-----------------|-----------------|------|------|-----------------------|--------|----|--------|-------|---------------------------|------------|
|                 |                 |      |      |                       |        |    | ORAL   | ECRIT |                           |            |
| FRANÇAIS        | l'enfant entend | -    | -    | +                     | +      | 20 | +      | +     | OUI                       | OUI        |
|                 | on lui parle    | -    | -    | +                     | +      | 20 |        |       |                           |            |
|                 | il parle        | -    | -    | +                     | +      | 20 |        |       |                           |            |
|                 | T               | 0    | 0    | ABC                   | ABC    |    |        |       |                           |            |
| L2<br>ARABE     | l'enfant entend | +    | +    | -                     | +      | 17 | +      | +     | COURS<br>DE LANGUE<br>NON |            |
|                 | on lui parle    | +    | +    | +                     | +      | 24 |        |       |                           |            |
|                 | il parle        | +    | +    | +                     | -      | 11 |        |       |                           |            |
|                 | T               | ABC  | ABC  | BC                    | AB     |    |        |       |                           |            |
| L3              | l'enfant entend | /    | /    | /                     | /      | /  | /      | /     |                           |            |
|                 | on lui parle    | /    | /    | /                     | /      | /  |        |       |                           |            |
|                 | il parle        | /    | /    | /                     | /      | /  |        |       |                           |            |
|                 | T               | /    | /    | /                     | /      | /  |        |       |                           |            |

| E.O.F.<br>MAROC |                 | PERE | MERE | FRERES<br>+<br>SOEURS | AUTRES | T  | MEDIAS |       | SE JOUR                   | INTERPRETE |
|-----------------|-----------------|------|------|-----------------------|--------|----|--------|-------|---------------------------|------------|
|                 |                 |      |      |                       |        |    | ORAL   | ECRIT |                           |            |
| FRANÇAIS        | l'enfant entend | -    | -    | +                     | +      | 7  | +      | +     | NON                       | OUI        |
|                 | on lui parle    | -    | -    | +                     | +      | 20 |        |       |                           |            |
|                 | il parle        | +    | +    | +                     | +      | 24 |        |       |                           |            |
|                 | T               | C    | C    | ABC                   | BC     |    |        |       |                           |            |
| L2<br>ARABE     | l'enfant entend | -    | -    | -                     | +      | 13 | +      | +     | COURS<br>DE LANGUE<br>OUI |            |
|                 | on lui parle    | +    | -    | -                     | -      | 1  |        |       |                           |            |
|                 | il parle        | -    | -    | -                     | -      | 0  |        |       |                           |            |
|                 | T               | B    | 0    | 0                     | A      |    |        |       |                           |            |
| L3<br>BERBERE   | l'enfant entend | +    | +    | -                     | +      | 17 | +      | -     |                           |            |
|                 | on lui parle    | +    | -    | -                     | +      | 17 |        |       |                           |            |
|                 | il parle        | -    | +    | -                     | +      | 16 |        |       |                           |            |
|                 | T               | BC   | ABC  | 0                     | ABC    |    |        |       |                           |            |

| N.M.<br>MAROC |                 | PERE | MERE | FRERES<br>+ SOEURS | AUTRES | T  | MEDIAS |       | SEJOUR             | INTERPRETE |
|---------------|-----------------|------|------|--------------------|--------|----|--------|-------|--------------------|------------|
|               |                 |      |      |                    |        |    | ORAL   | ECRIT |                    |            |
| FRANCAIS      | l'enfant entend | -    | -    | -                  | +      | 13 | *      | *     | OUI                | OUI        |
|               | on lui parle    | -    | -    | -                  | +      | 13 |        |       |                    |            |
|               | il parle        | -    | -    | -                  | +      | 13 |        |       |                    |            |
|               | T               | 0    | 0    | 0                  | ABC    |    |        |       |                    |            |
| L2<br>ARABE   | l'enfant entend | +    | +    | +                  | +      | 24 | *      | *     | COURS DE<br>LANGUE | ?          |
|               | on lui parle    | +    | +    | +                  | +      | 24 |        |       |                    |            |
|               | il parle        | +    | +    | +                  | +      | 24 |        |       |                    |            |
|               | T               | ABC  | ABC  | ABC                | ABC    |    |        |       |                    |            |
| L3<br>BERBERE | l'enfant entend | -    | -    | /                  | /      | 0  | -      | -     |                    |            |
|               | on lui parle    | -    | -    | /                  | /      | 0  |        |       |                    |            |
|               | il parle        | -    | -    | /                  | /      | 0  |        |       |                    |            |
|               | T               | 0    | 0    | /                  | /      |    |        |       |                    |            |

| N.Y.<br>TURQUIE |                 | PERE | MERE | FRERES<br>+ SOEURS | AUTRES | T  | MEDIAS |       | SEJOUR             | INTERPRETE |
|-----------------|-----------------|------|------|--------------------|--------|----|--------|-------|--------------------|------------|
|                 |                 |      |      |                    |        |    | ORAL   | ECRIT |                    |            |
| FRANCAIS        | l'enfant entend | -    | -    | +                  | +      | 20 | *      | *     | NON                | OUI        |
|                 | on lui parle    | -    | -    | +                  | +      | 20 |        |       |                    |            |
|                 | il parle        | -    | -    | +                  | +      | 20 |        |       |                    |            |
|                 | T               | 0    | 0    | ABC                | ABC    |    |        |       |                    |            |
| L2<br>TURC      | l'enfant entend | +    | +    | +                  | +      | 24 | *      | *     | COURS<br>DE LANGUE | NON        |
|                 | on lui parle    | +    | +    | +                  | +      | 24 |        |       |                    |            |
|                 | il parle        | +    | +    | +                  | +      | 24 |        |       |                    |            |
|                 | T               | ABC  | ABC  | ABC                | ABC    |    |        |       |                    |            |
| L3              | l'enfant entend | /    | /    | /                  | /      | /  | /      | /     |                    |            |
|                 | on lui parle    | /    | /    | /                  | /      | /  |        |       |                    |            |
|                 | il parle        | /    | /    | /                  | /      | /  |        |       |                    |            |

| N.S.<br>TURQUIE |                 | PERE | MERE | FRERES<br>+ SOEURS | AUTRES | T  | MEDIAS |       | SEJOUR             | INTERPRETE |
|-----------------|-----------------|------|------|--------------------|--------|----|--------|-------|--------------------|------------|
|                 |                 |      |      |                    |        |    | ORAL   | ECRIT |                    |            |
| FRANCAIS        | l'enfant entend | -    | -    | +                  | +      | 20 | *      | *     | OUI                | OUI        |
|                 | on lui parle    | -    | -    | +                  | +      | 20 |        |       |                    |            |
|                 | il parle        | -    | -    | +                  | +      | 20 |        |       |                    |            |
|                 | T               | 0    | 0    | ABC                | ABC    |    |        |       |                    |            |
| L2<br>TURC      | l'enfant entend | +    | +    | +                  | +      | 24 | *      | *     | COURS<br>DE LANGUE | OUI        |
|                 | on lui parle    | +    | +    | -                  | +      | 17 |        |       |                    |            |
|                 | il parle        | +    | +    | -                  | +      | 17 |        |       |                    |            |
|                 | T               | ABC  | ABC  | A                  | ABC    |    |        |       |                    |            |
| L3              | l'enfant entend | /    | /    | /                  | /      | /  | /      | /     |                    |            |
|                 | on lui parle    | /    | /    | /                  | /      | /  |        |       |                    |            |
|                 | il parle        | /    | /    | /                  | /      | /  |        |       |                    |            |

| N.T.P.<br>VIETNAM                    | PERE            | MERE | FRERES<br>+<br>SOEURS | AUTRES | T   | MEDIAS |       | SE JOUR | INTERPRETE          |
|--------------------------------------|-----------------|------|-----------------------|--------|-----|--------|-------|---------|---------------------|
|                                      |                 |      |                       |        |     | ORAL   | ECRIT |         |                     |
| FRANCAIS                             | l'enfant entend | -    | -                     | +      | +   | 20     |       |         |                     |
|                                      | on lui parle    | +    | -                     | +      | -   | 21     |       |         |                     |
|                                      | il parle        | +    | -                     | -      | +   | 21     | *     | *       | NON                 |
|                                      | T               | PC   | O                     | ABC    | ABC |        |       |         | OUI                 |
| L2<br>VIETNAMIEN                     | l'enfant entend | +    | +                     | +      | +   | 24     |       |         |                     |
|                                      | on lui parle    | +    | +                     | +      | +   | 24     |       |         |                     |
|                                      | il parle        | +    | +                     | +      | +   | 24     | *     | -       | COURS<br>DE LANGUE  |
|                                      | T               | ABC  | ABC                   | ABC    |     |        |       |         | NON                 |
| L3<br>LANGUE<br>REGION DE PONDICHERY | l'enfant entend | -    | /                     | /      | /   | O      |       |         |                     |
|                                      | on lui parle    | -    | /                     | /      | /   | O      |       |         |                     |
|                                      | il parle        | -    | /                     | /      | /   | O      | *     | *       | (anglais) (anglais) |
|                                      | T               | O    | /                     | /      | /   |        |       |         |                     |

LEGENDE :

/ le cas ne s'applique pas

+ réponse positive

- réponse négative



2a

E.O.

|          |     | FAMILLE/ENQUETEUR |     |   | ENFANT/ENQUET |     |   | ENFANT /<br>INSTITUTRICE |     |    |
|----------|-----|-------------------|-----|---|---------------|-----|---|--------------------------|-----|----|
|          |     | OUI               | NON | ? | OUI           | NON | ? | OUI                      | NON | ?  |
| LANGUE 1 | CP  | 9                 |     |   | 9             |     |   |                          |     | 9  |
|          | CM1 | 10                |     |   | 6             |     | 4 |                          |     | 10 |
| LANGUE 2 | CP  | 7                 | 2   |   | 7             | 2   |   | 8                        |     | 1  |
|          | CM1 | 10                |     |   | 9             |     | 1 | 9                        |     | 1  |
| LANGUE 3 | CP  | 3                 | 1   | 1 | 2             |     | 3 |                          |     | 5  |
|          | CM1 | 1                 |     | 3 |               |     | 4 |                          |     | 4  |

2b

C.O.

|          |     | FAMILLE/ENQUETEUR |     |   | ENFANT/ENQUET |     |   | ENFANT /<br>INSTITUTRICE |     |    |
|----------|-----|-------------------|-----|---|---------------|-----|---|--------------------------|-----|----|
|          |     | OUI               | NON | ? | OUI           | NON | ? | OUI                      | NON | ?  |
| LANGUE 1 | CP  | 9                 |     |   | 9             |     |   |                          |     | 9  |
|          | CM1 | 10                |     |   | 6             |     | 4 |                          |     | 10 |
| LANGUE 2 | CP  | 9                 |     |   | 9             |     |   | 8                        |     | 1  |
|          | CM1 | 10                |     |   | 9             |     | 1 | 9                        |     | 1  |
| LANGUE 3 | CP  | 4                 |     | 1 | 2             |     | 3 |                          |     | 5  |
|          | CM1 | 1                 |     | 3 |               |     | 4 |                          |     | 4  |

2c

E.E.

|          |     | FAMILLE/ENQUETEUR |     |   | ENFANT/ENQUET |     |   | ENFANT /<br>INSTITUTRICE |     |    |
|----------|-----|-------------------|-----|---|---------------|-----|---|--------------------------|-----|----|
|          |     | OUI               | NON | ? | OUI           | NON | ? | OUI                      | NON | ?  |
| LANGUE 1 | CP  | 8                 | 1   |   | 8             |     | 1 |                          |     | 9  |
|          | CM1 | 10                |     |   | 5             |     | 5 |                          |     | 10 |
| LANGUE 2 | CP  | 1                 | 8   |   |               | 9   |   |                          | 8   | 1  |
|          | CM1 | 4                 | 6   |   | 4             | 5   | 1 | 6                        | 2   | 2  |
| LANGUE 3 | CP  |                   | 4   | 1 |               | 2   | 3 |                          |     | 5  |
|          | CM1 |                   | 1   | 3 |               |     | 4 |                          |     | 4  |

2d

C.E.

|          |     | FAMILLE/ENQUET. |     |   | ENFANT/ENQUET. |     |   | ENFANT /<br>INSTITUTRICE |     |    |
|----------|-----|-----------------|-----|---|----------------|-----|---|--------------------------|-----|----|
|          |     | OUI             | NON | ? | OUI            | NON | ? | OUI                      | NON | ?  |
| LANGUE 1 | CP  | 9               |     |   | 8              |     | 1 |                          |     | 9  |
|          | CM1 | 10              |     |   | 5              |     | 5 |                          |     | 10 |
| LANGUE 2 | CP  | 2               | 7   |   | 2              | 7   |   | 4                        | 4   | 1  |
|          | CM1 | 7               | 3   |   | 7              | 2   | 1 | 5                        | 4   | 1  |
| LANGUE 3 | CP  |                 | 4   | 1 |                | 2   | 3 |                          |     | 5  |
|          | CM1 |                 | 1   | 3 |                |     | 4 |                          |     | 4  |

CP

3 a

|                          |    | FAMILLE / ENQUETEUR |    |    |       | ENFANT / ENQUETEUR |    |    |       | ENFANT / INSTITUTEUR |    |    |       |
|--------------------------|----|---------------------|----|----|-------|--------------------|----|----|-------|----------------------|----|----|-------|
|                          |    | L1                  | L2 | L3 | TOTAL | L1                 | L2 | L3 | TOTAL | L1                   | L2 | L3 | TOTAL |
| <u>ELEVE 1</u><br>A.N.   | EO | +                   | +  | +  | 3/3   | +                  | +  | +  | 3/3   | /                    | +  | /  |       |
|                          | CO | +                   | +  | +  | 3/3   | +                  | +  | +  | 3/3   | /                    | +  | /  |       |
|                          | EE | +                   | -  | -  | 1/3   | +                  | -  | -  | 1/3   | /                    | -  | /  |       |
|                          | CE | +                   | -  | -  | 1/3   | +                  | -  | -  | 1/3   | /                    | +  | /  |       |
|                          |    | 24                  | 4  | 4  |       | 24                 | 4  | 4  |       |                      | 17 |    |       |
| <u>ELEVE 2</u><br>B.N.   | EO | +                   | -  | 0  | 1/2   | +                  | +  | 0  | 2/2   | /                    | +  | 0  |       |
|                          | CO | +                   | +  | 0  | 2/2   | +                  | +  | 0  | 2/2   | /                    | +  | 0  |       |
|                          | EE | +                   | -  | 0  | 1/2   | +                  | -  | 0  | 1/2   | /                    | -  | 0  |       |
|                          | CE | +                   | -  | 0  | 1/2   | +                  | +  | 0  | 2/2   | /                    | -  | 0  |       |
|                          |    | 24                  | 3  |    |       | 24                 | 17 |    |       |                      | 4  |    |       |
| <u>ELEVE 3</u><br>E.O.A. | EO | +                   | -  | +  | 2/3   | +                  | +  | +  | 3/3   | /                    | +  | /  |       |
|                          | CO | +                   | +  | +  | 3/3   | +                  | +  | +  | 3/3   | /                    | +  | /  |       |
|                          | EE | +                   | -  | -  | 1/3   | +                  | -  | -  | 1/3   | /                    | -  | /  |       |
|                          | CE | +                   | -  | -  | 1/3   | +                  | -  | -  | 1/3   | /                    | +  | /  |       |
|                          |    | 24                  | 3  | 4  |       | 24                 | 4  | 4  |       |                      | 17 |    |       |
| <u>ELEVE 4</u><br>E.M.   | EO | +                   | +  | +  | 3/3   | +                  | -  | /  |       | /                    | +  | /  |       |
|                          | CO | +                   | +  | +  | 3/3   | +                  | +  | /  |       | /                    | +  | /  |       |
|                          | EE | +                   | +  | -  | 2/3   | +                  | -  | /  |       | /                    | -  | /  |       |
|                          | CE | +                   | +  | -  | 2/3   | +                  | -  | /  |       | /                    | +  | /  |       |
|                          |    | 26                  | 24 | 4  |       | 24                 | 3  |    |       |                      | 17 |    |       |
| <u>ELEVE 5</u><br>J.A.   | EO | +                   | +  | 0  | 2/2   | +                  | +  | 0  | 2/2   | /                    | +  | 0  |       |
|                          | CO | +                   | +  | 0  | 2/2   | +                  | +  | 0  | 2/2   | /                    | +  | 0  |       |
|                          | EE | +                   | -  | 0  | 1/2   | +                  | -  | 0  | 1/2   | /                    | -  | 0  |       |
|                          | CE | +                   | -  | 0  | 1/2   | +                  | -  | 0  | 1/2   | /                    | +  | 0  |       |
|                          |    | 24                  | 4  |    |       | 24                 | 4  |    |       |                      | 17 |    |       |
| <u>ELEVE 6</u><br>L.J.   | EO | +                   | +  | /  |       | +                  | +  | /  |       | /                    | +  | /  |       |
|                          | CO | +                   | +  | /  |       | +                  | +  | /  |       | /                    | +  | /  |       |
|                          | EE | +                   | -  | /  |       | +                  | -  | /  |       | /                    | -  | /  |       |
|                          | CE | +                   | +  | /  |       | +                  | -  | /  |       | /                    | -  | /  |       |
|                          |    | 24                  | 17 |    |       | 24                 | 4  |    |       |                      | 4  |    |       |
| <u>ELEVE 7</u><br>M.E.   | EO | +                   | +  | 0  | 2/2   | +                  | +  | 0  |       | /                    | +  | 0  |       |
|                          | CO | +                   | +  | 0  | 2/2   | +                  | +  | 0  |       | /                    | +  | 0  |       |
|                          | EE | -                   | -  | 0  | 0/2   | +                  | -  | 0  |       | /                    | -  | 0  |       |
|                          | CE | +                   | -  | 0  | 1/2   | +                  | -  | 0  |       | /                    | -  | 0  |       |
|                          |    | 17                  | 4  |    |       | 24                 | 4  |    |       |                      | 4  |    |       |
| <u>ELEVE 8</u><br>O.A.   | EO | +                   | +  | 0  | 2/2   | +                  | +  | 0  | 2/2   | /                    | +  | 0  |       |
|                          | CO | +                   | +  | 0  | 2/2   | +                  | +  | 0  | 2/2   | /                    | +  | 0  |       |
|                          | EE | +                   | -  | 0  | 1/2   | /                  | -  | 0  |       | /                    | -  | 0  |       |
|                          | CE | +                   | -  | 0  | 1/2   | /                  | -  | 0  |       | /                    | -  | 0  |       |
|                          |    | 24                  | 4  |    |       |                    | 4  |    |       |                      | 4  |    |       |
| <u>ELEVE 9</u><br>T.J.   | EO | +                   | +  | -  | 2/3   | +                  | +  | /  |       | /                    | +  | /  |       |
|                          | CO | +                   | +  | +  | 3/3   | +                  | +  | /  |       | /                    | +  | /  |       |
|                          | EE | +                   | -  | -  | 1/3   | +                  | -  | /  |       | /                    | -  | /  |       |
|                          | CE | +                   | -  | -  | 1/3   | +                  | -  | /  |       | /                    | +  | /  |       |
|                          |    | 24                  | 4  | 3  |       | 24                 | 17 |    |       |                      |    |    |       |

75

|                   |    | ENFANT / ENQUÊTEUR |    |    |       | ENFANT / ENQUÊTEUR |    |    |       | ENFANT / INSTITUTEUR |    |    |       | B |
|-------------------|----|--------------------|----|----|-------|--------------------|----|----|-------|----------------------|----|----|-------|---|
|                   |    | L1                 | L2 | L3 | TOTAL | L1                 | L2 | L3 | TOTAL | L1                   | L2 | L3 | TOTAL |   |
| ELEVE 1<br>P.A.   | EO | +                  | +  | 0  | 2/2   | +                  | +  | 0  | 2/2   | /                    | +  | 0  |       |   |
|                   | CO | +                  | +  | 0  | 2/2   | +                  | +  | 0  | 2/2   | /                    | +  | 0  |       |   |
|                   | FE | +                  | -  | 0  | 1/2   | +                  | -  | 0  | 2/2   | /                    | +  | 0  |       |   |
|                   | CE | +                  | +  | 0  | 2/2   | +                  | +  | 0  | 2/2   | /                    | +  | 0  |       |   |
|                   |    | 24                 | 17 |    |       | 24                 | 24 |    |       |                      | 24 |    |       |   |
| ELEVE 2<br>H.M.   | EO | +                  | +  | 0  | 2/2   | +                  | +  | 0  | 2/2   | /                    | +  | 0  |       |   |
|                   | CO | +                  | +  | 0  | 2/2   | +                  | +  | 0  | 2/2   | /                    | +  | 0  |       |   |
|                   | FE | +                  | -  | 0  | 1/2   | +                  | +  | 0  | 2/2   | /                    | +  | 0  |       |   |
|                   | CE | +                  | +  | 0  | 2/2   | +                  | +  | 0  | 2/2   | /                    | +  | 0  |       |   |
|                   |    | 24                 | 17 |    |       | 24                 | 24 |    |       |                      | 24 |    |       |   |
| ELEVE 3<br>C.R.   | EO | +                  | +  | 0  | 2/2   | /                  | +  | 0  |       | /                    | +  | 0  |       |   |
|                   | CO | +                  | +  | 0  | 2/2   | /                  | +  | 0  |       | /                    | +  | 0  |       |   |
|                   | FE | +                  | -  | 0  | 1/2   | /                  | -  | 0  |       | /                    | -  | 0  |       |   |
|                   | CE | +                  | -  | 0  | 1/2   | /                  | -  | 0  |       | /                    | -  | 0  |       |   |
|                   |    | 24                 | 4  |    |       |                    | 4  |    |       |                      | 4  |    |       |   |
| ELEVE 4<br>D.J.   | EO | +                  | +  | 0  | 2/2   | +                  | +  | 0  | 2/2   | /                    | /  |    | 0     |   |
|                   | CO | +                  | +  | 0  | 2/2   | +                  | +  | 0  | 2/2   | /                    | /  |    | 0     |   |
|                   | FE | +                  | -  | 0  | 1/2   | +                  | -  | 0  | 1/2   | /                    | /  |    | 0     |   |
|                   | CE | +                  | +  | 0  | 2/2   | +                  | +  | 0  | 2/2   | /                    | /  |    | 0     |   |
|                   |    | 24                 | 17 |    |       | 24                 | 17 |    |       |                      |    |    |       |   |
| ELEVE 5<br>F.F.A. | EO | +                  | +  | 0  | 2/2   | /                  | +  | 0  |       | /                    | +  | 0  |       |   |
|                   | CO | +                  | +  | 0  | 2/2   | /                  | +  | 0  |       | /                    | +  | 0  |       |   |
|                   | FE | +                  | +  | 0  | 2/2   | /                  | -  | 0  |       | /                    | +  | 0  |       |   |
|                   | CE | +                  | +  | 0  | 2/2   | /                  | +  | 0  |       | /                    | +  | 0  |       |   |
|                   |    | 24                 | 24 |    |       |                    | 17 |    |       |                      | 24 |    |       |   |
| ELEVE 6<br>F.O.F. | EO | +                  | +  | +  | 3/3   | +                  | +  | /  |       | /                    | +  | /  |       |   |
|                   | CO | +                  | +  | +  | 3/3   | +                  | +  | /  |       | /                    | +  | /  |       |   |
|                   | FE | +                  | -  | -  | 1/3   | +                  | -  | /  |       | /                    | +  | /  |       |   |
|                   | CE | +                  | -  | -  | 1/3   | +                  | +  | /  |       | /                    | -  | /  |       |   |
|                   |    | 24                 | 4  | 4  |       | 24                 | 17 |    |       |                      | 11 |    |       |   |
| ELEVE 7<br>H.M.   | EO | +                  | +  | /  |       | +                  | +  | /  |       | /                    | +  | /  |       |   |
|                   | CO | +                  | +  | /  |       | +                  | +  | /  |       | /                    | +  | /  |       |   |
|                   | FE | +                  | +  | /  |       | +                  | -  | /  |       | /                    | -  | /  |       |   |
|                   | CE | +                  | +  | /  |       | +                  | -  | /  |       | /                    | -  | /  |       |   |
|                   |    | 24                 | 24 |    |       | 24                 | 4  |    |       |                      |    |    |       |   |
| ELEVE 8<br>K.Y.   | EO | +                  | +  | 0  |       | +                  | +  | 0  |       | /                    | +  | /  |       |   |
|                   | CO | +                  | +  | 0  |       | +                  | +  | 0  |       | /                    | +  | /  |       |   |
|                   | FE | +                  | +  | 0  |       | +                  | +  | 0  |       | /                    | +  | /  |       |   |
|                   | CE | +                  | +  | 0  |       | +                  | +  | 0  |       | /                    | +  | /  |       |   |
|                   |    | 24                 | 24 |    |       | 24                 | 24 |    |       |                      | 24 |    |       |   |

|                   |    | FAMILLE / ENQUÊTEUR |    |    |       | ENFANT / ENQUÊTEUR |    |    |       | ENFANT / INSTITUTRICE |    |    |       |
|-------------------|----|---------------------|----|----|-------|--------------------|----|----|-------|-----------------------|----|----|-------|
|                   |    | L1                  | L2 | L3 | TOTAL | L1                 | L2 | L3 | TOTAL | L1                    | L2 | L3 | TOTAL |
| ELEVÉ 9<br>M.S.   | EO | +                   | +  | Ø  | 2/2   | +                  | +  | Ø  |       | /                     | +  | Ø  |       |
|                   | CO | +                   | +  | Ø  | 2/2   | +                  | +  | Ø  |       | /                     | +  | Ø  |       |
|                   | EE | +                   | +  | Ø  | 2/2   | +                  | +  | Ø  |       | /                     | +  | Ø  |       |
|                   | CE | +                   | +  | Ø  | 2/2   | +                  | +  | Ø  |       | /                     | +  | Ø  |       |
|                   |    | 24                  | 24 |    |       | 24                 | 24 |    |       |                       | 24 |    |       |
| ELEVÉ 10<br>N.T.P | EO | +                   | +  | /  |       | +                  | /  | /  |       | /                     | +  | /  |       |
|                   | CO | +                   | +  | /  |       | +                  | /  | /  |       | /                     | +  | /  |       |
|                   | EE | +                   | -  | /  |       | /                  | /  | /  |       | /                     | -  | /  |       |
|                   | CE | +                   | -  | /  |       | /                  | /  | /  |       | /                     | -  | /  |       |
|                   |    | 24                  | 4  |    |       |                    |    |    |       |                       | 4  |    |       |

• A une compétence dans la langue

- N'a pas de compétence dans la langue

Ø Le milieu de l'enfant n'a pas de langue 3

/ Question non posée ou si mal posée qu'on ne peut prendre en compte la réponse (ex. : le Turc)

3 : compétence en CO

4 : compétence en EO + CO

11 : compétence en EO + CO + EE

17 : compétence en EO + CO + CE

24 : compétence en EO + CO + EE + CE

EO = Expression Orale

CO = Compréhension Orale

EE = Expression Ecrite

CE = Compréhension Ecrite

**APPRENDRE A APPRENDRE LES LANGUES**  
**«MAIS JE VEUX ÊTRE UN HANDICAPÉ LINGUISTIQUE !»**

*Richard DUDA*

**ABSTRACT**

Learning to learn languages is dependent on «linguistic» and «social» awareness. Linguistic awareness, as construed in this article, is a combination of both some basic knowledge of the nature of language and an operational definition by the learner of his/her needs and objectives. Social awareness is related to the degree of autonomy reached by the learner. It is argued that helper-assisted self-direction is the language learning mode that is the most conducive to learning to learn languages. Finally, two examples of forms of self-direction in secondary schools are discussed briefly.

*Texte adapté d'une conférence prononcée au Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel le 8 Février 1985.*

Il m'a semblé extrêmement judicieux que le Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel ait retenu comme un de ses thèmes de réflexions : "Apprendre à apprendre *les* langues". En effet, les compétences, techniques ou notions que nous devons dégager en tant que didacticiens des langues doivent être d'une suffisante généralité pour être transférables de l'apprentissage d'une langue à l'autre. Il s'agit là du "test" fondamental, et j'y suis d'autant plus sensible que je suis responsable pédagogique de l'enseignement des langues à l'Ecole des Mines de Nancy. Or, nombre d'élèves de cette Ecole sont susceptibles de faire carrière dans des milieux internationaux avec ce que cela suppose d'apprentissages culturels et linguistiques continus. Une de mes préoccupations est donc qu'ils aient été sensibilisés au cours de leur séjour à l'Ecole à un ensemble de techniques et de notions qui puissent leur être utiles dans un apprentissage communicatif et linguistique ultérieur.

Dans cette optique, le sous-titre de mon exposé illustre, de manière quelque peu cocasse il est vrai, deux attitudes, que je qualifierai de "sociale" et de "linguistique", et qui sous-tendent à mon sens la capacité d'apprendre les langues. ("Sociale" et "linguistique" sont à prendre ici dans un sens très large, voire assez flou).

Ce sous-titre est en fait un cri du cœur authentique poussé pendant une réunion à l'école des Mines à laquelle assistaient le Directeur et les responsables des divers enseignements scientifiques et "généraux". Je venais d'exposer un projet d'organisation modulaire de l'enseignement des langues qui prévoyait, par exemple, en russe, un module de pure compréhension écrite, et un autre de "russe de survie" du type : "comment arriver à son hôtel depuis l'aéroport". Un des professeurs scientifiques a protesté : "Mais vous allez former

des handicapés linguistiques l''. Avant que je ne puisse répondre, le professeur responsable du département d'informatique s'est écrié : "Mais je veux être un handicapé linguistique l''

Il se trouve que ce professeur m'avait contacté quelque temps auparavant car il éprouvait le besoin de lire des publications scientifiques de sa spécialité en allemand. Tout ce que j'avais pu lui suggérer était un manuel qui se proposait de former à la lecture de textes sur l'Histoire de l'Art. Il a immédiatement emprunté l'ouvrage en disant qu'il se débrouillerait pour transférer l'information fournie par le manuel vers ses textes sur l'information. Son seul intérêt donc était de lire l'allemand, et encore allemand très particulier. Peu lui importait l'expression et la compréhension orales ou l'expression écrite en allemand. Son attitude était donc exemplaire d'une certaine manière de ce que demande linguistiquement et socialement la capacité d'apprendre les langues.

Je vais donc développer ces deux concepts pour terminer sur quelques considérations sur la situation dans l'enseignement secondaire qui intéresse un certain nombre d'entre nous.

## 1. LE LINGUISTIQUE

Je distinguerai ici d'une part ce que l'on pourrait appeler la "conscience linguistique" ("awareness of language", Hawkins 1984), et d'autre part la capacité de définir des objectifs et des démarches personnels d'apprentissage.

Le concept de "conscience linguistique" connaît en ce moment un développement certain dans le Secondaire anglais, à tel point que des matériaux destinés aux élèves, aux enseignants, voire aux parents, sont en cours de publication (Hawkins, op. cit.). De quoi s'agit-il ? Les enseignants britanniques de langues étrangères et de langue maternelle sont particulièrement inquiets de l'insularité des jeunes anglais en matière d'apprentissage linguistique. Pourquoi en effet apprendre des langues étrangères lorsque l'on sait plus ou moins confusément que l'anglais occupe une position prépondérante dans les échanges internationaux ? Comment est-il possible que des enfants parlent d'autres langues, jusque dans la salle de classe ?

Les enseignants sont donc confrontés à des sentiments d'incompréhension, de supériorité, voire de racisme chez les enfants. Les activités proposées par Hawkins et ses collaborateurs ont pour objectif de favoriser chez les enfants un sentiment de relativité linguistique, en utilisant les ressources propres des enfants, de la classe à laquelle ils appartiennent, ainsi que des interventions extérieures dans la mesure du possible (éducateurs d'enfants aveugles ou sourds par exemple). Ces activités portent sur la communication non-verbale, iconique ou non ; la communication gestuelle, faciale et corporelle ; le rôle de l'intonation et de l'accentuation ; les accents régionaux et les variétés linguistiques y compris l'argot ; les systèmes d'écriture et les problèmes liés à l'orthographe normée ; les ressemblances entre les langues même éloignées comme l'anglais et le chinois (en l'occurrence l'importance de l'ordre des mots) ; les régularités observables, quelles que soient les langues...



Selon Hawkins, cette conscientisation ou sensibilisation langagière doit contribuer à dédramatiser l'expérience de l'apprentissage d'une nouvelle langue et à motiver les élèves. Mais du point de vue de l'apprentissage elle restera insuffisante si l'institution ne crée pas les conditions qui permettent la prise de conscience par les apprenants de ce qu'ils peuvent être :

- des objectifs d'apprentissage personnels valides en fonction de la situation où ils se trouvent ;
- des démarches d'apprentissage compatibles avec leurs objectifs, leurs conditions d'apprentissage et leur configuration cognitive personnelle.

Je reviendrai sur ce dernier concept plus tard.

Dans le cas de mon professeur d'informatique, il est clair que sa conscience linguistique a atteint un niveau parfaitement opérationnel compte-tenu de ses besoins et que les problèmes d'objectifs et de démarches sont pour la plupart résolus, grâce à la fois à sa conscience linguistique et à un effet induit de ses contraintes professionnelles. C'est quelqu'un de particulièrement autonome. J'en viens donc à la deuxième dimension, sociale celle-là, de la problématique qui nous réunit aujourd'hui.

## 2. LE SOCIAL

Quelles sont les conditions les plus favorables au développement de cette prise de conscience indissociable de la capacité à apprendre les langues ? Je prétendrai, et c'est là ma thèse, qu'elles découlent de l'autonomisation des apprenants.

L'autonomisation est une remise en cause des relations qui lient l'apprenant d'une part à l'objet de son apprentissage, et d'autre part aux médiateurs traditionnellement privilégiés de l'accès au savoir, c'est-à-dire les enseignants et les institutions qui les hébergent. C'est dans ce sens que l'autonomisation est la dimension sociale de la capacité d'apprendre les langues.

L'autonomisation peut prendre trois "formes". La première, appelons la "naturelle", est celle de mon professeur d'informatique. Les contraintes professionnelles chez certains apprenants sont telles qu'elles entraînent une autonomisation quasi obligatoire. C'est l'effet induit que j'ai évoqué tout à l'heure. La deuxième espèce d'autonomisation est celle que l'enseignant peut favoriser en salle de classe et qui repose sur une organisation spécifique de certaines activités d'apprentissage :

- en compréhension orale : laisser les apprenants manipuler les appareils utilisés et donc contrôler le déroulement de l'activité.
- en expression orale : travail en petits groupes, binômes, trinômes, etc. auto-analyse à partir d'enregistrements sur cassette son ou vidéo.
- en compréhension écrite : choix des documents à lire et détermination des objectifs de lecture par les apprenants.

L'organisation d'activités où l'enseignant ne détient pas la ou les réponses peut s'avérer utile également dans l'optique de l'autonomisation en classe. D'une manière générale, toutes les activités qui rendent les apprenants indépendants de l'enseignant, qui ne nécessitent pas l'intervention de celui-ci, peuvent contribuer à l'autonomisation.

La troisième forme d'autonomisation, enfin, est celle qui peut découler de l'organisation, même institutionnelle, d'un système d'autodirection. C'est ce que nous avons tenté à l'Ecole des Mines de Nancy (Moulden, 1983). Ce système favorise la définition d'objectifs personnels d'apprentissage grâce aux entretiens entre l'apprenant et l'enseignant/conseil. Ces entretiens permettent de dégager la différence entre compréhension et expression, entre compréhension globale et compréhension détaillée, entre discours écrit et discours oral, entre compétence linguistique et compétence communicative. On retrouve la notion de conscience linguistique évoquée en haut. Enfin, ces entretiens permettent surtout à l'apprenant de prendre conscience des modes de travail qu'il adopte spontanément et dont il convient pour lui d'évaluer l'efficacité. Le concept "apprendre à apprendre les langues" est donc indissociable de la capacité d'auto-évaluation, tant des objectifs poursuivis que des démarches adoptées. C'est là une définition succincte de l'autonomie pédagogique. L'examen des démarches adoptées par l'apprenant constitue une des dimensions principales des entretiens entre l'apprenant et le conseil. Ces démarches reposent sur des choix et des décisions qui sont eux-mêmes fonction de ce que j'ai appelé tout à l'heure la "configuration cognitive" de l'apprenant. Dans une expérience récente portant sur un entraînement à la compréhension orale (Cabut et al. 1984) nous avons observé les approches adoptées par tout un ensemble d'apprenants adultes d'origines diverses : asiatique, moyen-orientale, latino-américaine. Notre objectif premier concernait la mise à jour de possibles différences culturelles dans la manière d'aborder certaines tâches d'apprentissage. En particulier il était demandé aux apprenants, à partir de documents authentiques (extraits d'émissions de radio et de télévision) d'effectuer des transcriptions lacunaires, d'apparier des bandes son et vidéo disjointes, de faire des rapprochements entre des documents écrits et des informations enregistrées, de reconstituer la chronologie de récits radiophoniques, etc. Nos observations ont permis de confirmer certaines distinctions entre types d'apprenants :

- "Sérialistes" / "Holistes" : par exemple dans la façon de traiter les transcriptions lacunaires. Certains apprenants remplissent les lacunes une à une, en respectant la chronologie de leur apparition, d'autres remplissent dans un ordre quelconque en repassant plusieurs fois le document de travail.

- "Monochrones" / "Polychrones" (Hall, 1979) : des sujets manipulent parallèlement les bandes son et vidéo qu'ils doivent apparier, d'autres les traitent l'une après l'autre (on observe un possible recouvrement entre des comportements dits "monochrones" qui consistent donc à faire une chose à la fois, et des comportements "sérialistes"). Nos observations ont également permis de confirmer que certains sujets avaient recours de manière importante à la mémoire auditive, et d'autres à la prise de notes. Enfin, certains utilisent des procédés de type comparatif, et d'autres de type déductif.

Qu'il y ait des tendances culturelles générales, sans doute induites par la formation que ces adultes avaient subie, semble vérifié. Il n'empêche que dans un groupe quelconque d'apprenants de même culture, on trouvera des représentants des divers types "cognitifs" signalés plus haut. On peut faire l'hypothèse que dans le cas d'apprenants assez jeunes, la diversité des configurations cognitives sera assez grande, dans la mesure où ils ne sont pas encore entièrement passés dans le moule formateur de l'enseignement secondaire.

Si l'autonomisation semble être une condition sine qua non permettant d'apprendre à apprendre les langues, dans quelles conditions peut-on envisager sa mise en pratique dans le secondaire ?

### 3. LE SECONDAIRE

J'évoquerai deux expériences, l'une britannique, l'autre québécoise.

En Grande-Bretagne, le mouvement connu sous le nom de "Graded Objectives" (Buckby et al, 1981 ; Harding et al, 1982), d'inspiration communicative, comporte une possibilité d'auto-évaluation par les élèves de leurs acquis, dans la mesure où, idéalement, ce sont les élèves qui demandent à l'enseignant de les évaluer lorsqu'ils pensent avoir atteint l'objectif fixé.

Au Québec, une expérience pilotée par l'Institut National de la Recherche Scientifique, et concernant des élèves de 9 à 11 ans, s'efforce d'évaluer l'efficacité d'une certaine forme d'individualisation de l'apprentissage. Celle-ci porte sur les points suivants, et je cite Yves Bégin :

"Voici quelques unes des responsabilités qui s'offrent à l'étudiant dans le cadre de cette organisation pédagogique. Il étudie à son propre rythme. Il étudie seul ou avec un(des) compagnon(s) de son choix. En accord avec l'enseignant, il trace son programme d'étude. Il choisit le moment de la journée où il étudiera l'anglais et détermine la durée de son application à l'étude, ainsi que le moment où sera effectué un contrôle objectif des connaissances acquises.

Par contre, l'étudiant n'est pas entièrement libre de déterminer par lui-même les objectifs d'apprentissage qu'il doit maîtriser. Il ne peut pas non plus, de façon habituelle, déterminer seul la démarche qu'il suivra pour atteindre ses objectifs. Il doit avoir recours aux moyens d'enseignement qui sont mis à sa disposition. Or, jusqu'à ce jour, notre équipe de recherche n'a pu produire une pluralité de moyens ou de cheminements pour l'étude d'un même objectif, en dépit de son intention initiale". (Yves Bégin, 1980)

Nous touchons là à une des conditions indispensables d'une véritable autonomisation, à savoir la possibilité offerte de trouver des cheminements personnels d'apprentissage. Et sans ces cheminements personnels, la capacité d'apprendre à apprendre les langues risque de rester lettre morte.

Il me semble cependant qu'il y aurait un moyen technique permettant d'approcher cet idéal de la véritable autonomisation, même dans le cadre d'une institution qui se fixe des objectifs généraux précis, à la définition desquels les élèves ne participent pas. Il me semble que les institutions, de par les conditions

mêmes dans lesquelles elles opèrent, sont amenées à présenter des matériaux de travail monolithiques, pour lesquels les démarches sont fixées à l'avance. Une amorce de solution consisterait dans la diversification des matériaux proposés aux élèves. L'éclectisme, au risque d'apparaître de prime abord comme un aveu d'impuissance (incapacité à construire une progression rigoureuse), présente l'immense avantage de permettre au plus grand nombre de configurations cognitives de trouver à s'employer. Sans que l'éclectisme sonne le glas des manuels, il faut bien se résoudre à l'idée qu'il ne peut se développer sans une grande implication personnelle des enseignants, devenus eux-aussi autonomes. En effet, l'organisation même d'une structure éclectique demande une réflexion de tous les instants qui tienne compte des réactions des élèves, des objectifs intermédiaires qu'ils seraient susceptibles de se fixer dans le cadre des objectifs généraux de l'institution, enfin, des matériaux d'apprentissage disponibles.

Ainsi, grâce au développement de son autonomie "l'apprenant n'envisagera plus l'éducation comme un jeu dans lequel on marque des points quand on trouve les bonnes réponses, mais comme un processus formel par lequel on apprend à apprendre". (Dickinson et Carver, 1981).

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BUCKBY M. et al. (1981) *Graded Objectives and Tests for Modern Languages : an evaluation*, Schools Council, London.
- BEGIN Y. (1980) *Une expérience d'enseignement individualisé de l'anglais langue seconde à l'élémentaire*, Recherches et échanges, Tome 5, N° 1, Paris.
- CABUT H., DUDA R., PARPETTE C., TROMPETTE C. (à paraître) *Approches de la Compréhension Orale et Spécificités culturelles*. A paraître dans les Actes du Colloque GRAL, Aix-en-Provence, Mai 1984.
- DICKINSON L., CARVER D. (1981) *Autonomie, apprentissage auto-dirigé et domaine affectif dans l'apprentissage des langues*, Etudes de Linguistique Appliquée, N° 41, 1981.
- HALL E.T. (1979) *Au-delà de la culture*, Editions du Seuil.
- HARDING E., PAGE B., ROWELL S. (1982) *Graded Objectives in Modern Languages*, CILT, London.
- HAWKINS E. (1984) *Awareness of Language*, CUP
- MOULDEN H. (1983) *Apprentissage auto-dirigé : compte-rendu d'expériences 1978-1983*, Mélanges Pédagogiques, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

**UNE FORME D'ÉDUCATION GLOBALE :  
L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE**

*Henri HOLEC*

**ABSTRACT**

This article considers the pedagogic implications of intercultural education. In planning any such programme, a number of different points related to the nature of «culture» need to be kept constantly in mind, since they bear directly on choices and decisions concerning objectives, syllabus and methodology. These include :

- (1) The notion of culture is indissociable from the individual
- (2) The individual's culture is not a monolithic block, but something he shares in varying degrees with others.
- (3) The acquisition of a culture is creative and progressive.

The aim of intercultural education should therefore be the acquisition of an «intercultural culture». This is not a «subject» to be taught, but a set of values and attitudes to be put into practice by teachers and learners alike.

*Texte d'une communication présentée au Séminaire Européen sur "L'Action Culturelle, l'ouverture de l'école et la rénovation pédagogique", organisé à Pont-à-Mousson les 10 et 11 Mai 1984 par le Ministère de l'Education Nationale, Mission de l'Action Culturelle et des Cultures et Langues Régionales, en collaboration avec la Direction de la Coopération et des Relations Internationales.*

Toute réflexion sur l'éducation interculturelle doit, à un moment ou un autre, être une réflexion sur le rôle que peut jouer une approche pédagogique prenant en compte la pluri-culturalité de fait des publics de nos institutions éducatives dans la "rénovation" des objectifs, des contenus et des méthodologies mises en œuvre dans ces institutions : dans quelle mesure l'approche interculturelle remet-elle en cause, et permet-elle de redéfinir le *quoi* et le *comment* enseigner dans une situation pédagogique caractérisée par une hétérogénéité culturelle rendue plus flagrante encore par la présence d'apprenants de nationalités d'origine différentes (1). Une telle réflexion suscite de multiples interrogations, toutes logiquement préalables, bien que souvent consécutives, à l'action. Parmi celles-ci, et peut-être la plus évidente pour qui observe les terrains où se développent des pratiques éducatives dites "interculturelles", se pose la question de savoir quel sens donner à l'élément "culturel" du composé "interculturel".

## CULTURE/CIVILISATION

Dans une perspective d'action pédagogique, le problème n'est pas de définir le sens du mot "culture", mais de délimiter la zone dans laquelle se situent les enjeux de la partie culturelle qui se joue dans les lieux d'éducation. Dans la mesure où ce sont des individus qui se côtoient dans ces lieux éducatifs, et qui se côtoieront dans le milieu social plus large, où ce sont donc au premier chef des individus qu'il s'agit de prendre en compte, il convient de distinguer claire-



ment et nettement la notion de "culture" de la notion de "civilisation". Je reprendrai ici à mon compte la définition de cette distinction que formule Martine Abdallah-Pretceille dans l'excellent article paru dans la revue "Le Français dans le Monde" de Novembre-Décembre 1983 consacrée aux problèmes culturels (2) : *"le vocable civilisation renvoie essentiellement aux oeuvres et aux réalisations de la culture et (que) celle-ci, dans son acception anthropologique, désigne un système de valeurs dynamique formé d'éléments acquis, avec des postulats, des croyances et des règles qui permettent aux membres d'établir des rapports entre eux et avec le monde, de communiquer et de développer les capacités créatrices qui existent chez eux"*.

Ce qui constitue l'enjeu dont il est question, c'est la *"culture des individus"* et non la *"civilisation des pays"* : ce sont en effet des "cultures" (cf. infra) qui se trouvent mises en contact lorsque les individus qui en sont les vecteurs se rencontrent, et non des civilisations, ce sont des hommes que l'éducation se propose de rapprocher, et non simplement des faits et des objets.

La conséquence méthodologique immédiate pour l'approche *interculturelle* est qu'à aucun moment, ni au cours de la phase descriptive du QUOI enseigner, ni au cours de la mise en oeuvre d'activités éducatives interculturelles, il ne peut être question d'évacuer l'individu pour ne plus envisager que le phénomène "culture" : les deux sont indissociables, et l'on ne peut parler de culture qu'en relation avec des individus. Les conséquences de cette conséquence sont multiples : la culture n'est pas un "objet" au sens large du terme, mais un "processus" que l'individu prend en charge et auquel il donne vie, c'est-à-dire mouvement, intensité, etc...

En d'autres termes, l'objectif spécifique de l'éducation *interculturelle* est de développer le nombre et la qualité des mises en relation de chaque individu et de sa culture avec tous les autres individus et leurs cultures, et non le rapprochement idéal des civilisations des pays dont les individus sont originaires. Ceci ne veut pas dire, bien entendu, que l'étude des civilisations n'a pas sa place dans les programmes scolaires. Cette place, elle l'a d'ailleurs toujours eue, même si certains considéreront qu'elle reste encore souvent trop étroite. Mais si l'étude des civilisations doit faire partie de l'éducation culturelle des individus, ce n'est pas de cette acquisition-là en tant que telle qu'il s'agit dans une perspective *interculturelle*.

Ceci étant, parler d'"interculturel", c'est se fonder sur une analyse en termes de cultures *plurielles* que l'on envisage de mettre en relation. Se pose alors la question de la nature et de l'extension des discontinuités culturelles prises en compte.

## LES DISCONTINUITES CULTURELLES

Il s'agit, plus précisément et plus concrètement, de savoir comment on sait que l'on passe d'une culture à une autre (cf. la notion d'"unité discrète" en lin-

guistique), et qui a quelle culture. Quelles sont, en l'occurrence, les frontières de ces unités dites "cultures" ?

Le discours interculturel ne manque pas de propositions concernant ces unités : on parle volontiers de "culture française", de "culture allemande", "italienne", "turque", etc. Ceci veut-il pour autant dire que le problème soit résolu ? On note, en effet, que si l'on fait référence à la culture française, on fait également référence, et dans le même temps, à la culture bretonne, ou occitane, et ne parle-t-on pas également de culture européenne, de culture occidentale, etc. Et il ne s'agit pas là d'une simple inquiétude de théoricien : les conséquences concrètes du fiou dans lequel on navigue ne peuvent pas laisser indifférent. Ainsi la culture française est-elle, oui ou non, la culture des français, et les bretons (culture bretonne) ne sont donc pas des français ? Et si les bretons sont des français, comme les lorrains ou les bourguignons, qui sont ceux qui ont cette culture française ? Ou alors, "culture" ne veut pas dire la même chose dans les deux cas ? etc... etc...

Les unités ainsi nommées ne sont donc pas "discrètes" : elles ne sont pas "séparables de toutes les autres et comparables à toutes les autres", "deux d'entre elles ne sont pas nécessairement identiques ou différentes", (3) etc. Les distinctions qu'opèrent les termes utilisés ne semblent donc pas être celles qui sont requises. L'étude de quelques phénomènes qui concrétisent des clivages dont on a intuitivement le sentiment qu'il s'agit de clivages d'ordre culturel nous permettra de clarifier les données du problème posé.

Prenons en premier lieu la dimension qui est souvent invoquée comme étant la dimension fondamentale des différences culturelles, le *comportement langagier*. Il ne s'agit pas de la *langue*, bien entendu, parce que la langue est une abstraction, le système reconstruit hypothétiquement à partir de l'observation de faits langagiers, les discours produits par les humains. Ce qui peut à juste titre être considéré comme un phénomène culturel, ce sont les actes langagiers par lesquels les individus entrent en contact. Or, que constate-t-on lorsqu'on analyse ces actes langagiers ? On constate, comme de nombreuses études de sociolinguistes, de psycholinguistes et d'ethnolinguistes l'ont montré, que les usages en question varient, pour ce qui nous concerne, selon les individus concernés, les relations qu'ils entretiennent, les groupes sociaux auxquels ils appartiennent, etc. Inutile d'insister d'avantage : prétendre que tous les français ont un point commun culturel, le comportement langagier en français, n'est pas, n'est plus une affirmation soutenable. Et que dire des ressortissants de pays où plusieurs codes linguistiques sont en usage ? Quant aux enfants, leur situation est souvent plus complexe encore : dans une enquête sur les situations langagières que nous sommes en train de mener dans deux classes du quartier du Haut-du-Lièvre à Nancy, un des problèmes majeurs auxquels nous sommes confrontés est que pour un pourcentage appréciable des enfants il est impossible d'utiliser la notion de langue maternelle, ni même celle de bilinguisme, les comportements langagiers se subdivisant en termes du code linguistique utilisé, selon qu'il s'agit de compréhension ou d'expression, selon les interlocuteurs, et selon les situations.

S'il existe donc bien des différences de comportement langagier liées à des différences d'ordre culturel, les clivages qui apparaissent lorsque l'on analyse

la situation en termes de culture *et* d'individu sont infiniment plus nombreux que ne l'implique la notion largement répandue de "langue commune" et déterminent des strates nombreuses qui dans certains cas subdivisent tel groupe d'individus établi à partir d'autres critères (les français, par exemple, ou les algériens), mais qui également rassemblent des éléments de groupes différents (e.g. le comportement langagier d'un groupe d'étudiants réunissant des individus d'appartenance socioculturelle d'origine différente).

Et l'étude d'autres "facettes" culturelles fait aboutir au même type de conclusion. Le rapport à la nourriture, par exemple, phénomène typiquement reconnu comme culturel : considérer que manger est un plaisir, une nécessité vitale, une corvée, ces points de vue différents peuvent cohabiter dans la même communauté mais aussi être partagés, transversalement, en quelque sorte, par des individus de communautés très différentes. Et il en est de même des valeurs sociales, telles que le mariage, les rapports parents/enfants, les relations sociales en général (aînés/jeunes, hommes/femmes, inférieurs/supérieurs hiérarchiques...). Pourrait-il d'ailleurs en être autrement dans la situation globale extrêmement hétérogène de nos sociétés européennes ? (4)

Seul un schéma de type "structure moléculaire" pourrait peut-être figurer l'agencement des unités culturelles qui intéressent l'éducation interculturelle. Un tel schéma ferait apparaître que la culture de chaque individu se décompose en éléments dont certains lui sont spécifiques, d'autres sont identiques à ceux des cultures d'autres individus ; de sorte qu'apparaîtrait également le fait que si l'on peut distinguer, à une extrémité, un ensemble qui serait la culture spécifique d'un individu spécifique, et à l'autre extrémité un ensemble qui serait la culture de l'humanité toute entière, entre les deux peuvent être cernés des regroupements différents dont la multiplicité est fonction du nombre des éléments de culture retenus.

Les discontinuités culturelles ne se situent donc pas nécessairement aux niveaux où on les place généralement, et ne sont pas de nature aussi évidente que ne le laisseraient croire les schématisations que l'on opère souvent. Les lignes de partage des eaux culturelles ne dessinent pas ce quadrillage régulier du paysage culturel sur lequel reposent certaines pratiques éducatives (celles, par exemple, qui font se recouvrir frontières culturelles et frontières des états, frontières culturelles et frontières des religions...).

Au plan éducatif, où ce sont les individus et leur inter-compréhension qui sont en jeu, la situation peut donc se résumer de la manière suivante :

- les individus sont les vecteurs de cultures complexes, non réductibles à un seul trait indécomposable, et composites (la culture de tel élève participe à la fois de la culture de tel et de tel autre groupe) ;
- les individus ne sont jamais les vecteurs de cultures totalement différentes, exclusives les unes les autres (l'élève A, culturellement différent de l'élève B au regard de telle dimension X est en même temps culturellement semblable à lui au regard de telle autre dimension Y) ;
- plus concrètement encore, dans la salle de classe les regroupements d'élèves en termes d'appartenance culturelle s'établissent différemment selon la dimension culturelle envisagée.

Mais laissons encore provisoirement de côté les problèmes purement pédagogiques pour nous interroger sur un autre aspect fondamental de la problématique interculturelle, celui de la genèse de l'association culture/individu.

## GENESE CULTURELLE ET ACTION INTERCULTURELLE

Comme il a été dit, la culture est indissociable de l'individu qui en est le vecteur. Mais une telle affirmation, qui relève du constat, ne renseigne pas sur le processus qui conduit à l'association culture/individu. La question qu'il convient de se poser est donc celle de savoir comment s'établit cette association.

On dit communément que la culture est acquise par les individus. C'est certainement vrai, même lorsque l'on distingue bien culture et civilisation, si ce que l'on veut souligner ainsi c'est le fait que personne ne naît avec une culture donnée. Mais si, par cette affirmation, on implique que la culture pré-existe aux individus, constitue un ensemble de "données" indépendant avec lequel les individus entrent en contact et qu'ils acquièrent (au sens d'"ingèrent" ou d'"internalisent"), se présente donc comme une sorte de moule dans lequel ils se glissent, il me semble que l'on fait fausse route.

Contrairement à la civilisation, qui peut être envisagée comme un résultat, et peut donc s'étudier (mais les civilisations se construisent, peuvent donc également être envisagées dans leur dimension dynamique), la culture ne s'étudie pas. Si la culture des individus est constituée de valeurs, de croyances, d'attitudes, de prises de position par rapport au monde environnant, aux autres, à soi-même, son acquisition ne peut pas être envisagée autrement que comme un *processus de création*. On se forge sa culture, on ne l'apprend pas.

Bien entendu, cette façon d'entrer en relation avec ce qui est extérieur à soi, et même avec soi, ce "*regard*" qu'est la culture, ne se construit pas dans un vide spatio-temporel et à partir de rien. Il se construit dans l'ici et le maintenant (lien avec l'expérience de vie, cf. infra.), avec les autres, par les autres, contre les autres, à partir de ce qu'ils disent, de ce qu'ils font, mais aussi à partir de ce qu'on dit, et qu'on fait soi-même, à partir de ce qu'on observe et de ce qu'on imagine, par imitation, par opposition, passivement, activement, etc.

Petit à petit, depuis sa plus tendre enfance, et dans tous les lieux où il vit (famille, rue, école), chaque individu construit son regard propre, le précise, l'affine, l'enrichit, le modifie, le renforce. Cette évolution constante des construits culturels personnels se fait selon deux axes principaux.

Un premier axe est celui des dimensions constitutives de la culture : quelles valeurs, quelles croyances, quelles attitudes, et dans quels domaines, quels champs de l'expérience. Un bon exemple est celui que l'on peut observer dans les régions de mono-industrie en général et de la sidérurgie en Lorraine en particulier. Pour les habitants des zones à forte concentration d'installations, de métiers, d'activités, de préoccupations centrées sur la sidérurgie, à la différence d'habitants d'ailleurs, la sidérurgie, industrie, outil de production, source de revenus, devient aussi dimension culturelle : elle devient référence historique qui per-

met de se situer dans le temps vers l'amont (continuité d'une "tradition" commencée par les générations antérieures), dans l'instant, et vers l'aval (elle fournit des repères qui permettent de se projeter dans l'avenir). Elle situe les individus les uns par rapport aux autres, cerne les champs de solidarités et d'antagonismes qui unissent les sidérurgistes entre eux et les distinguent de tous les autres, jette des ponts entre ceux de Neuves-Maisons, ceux de Longwy et d'ailleurs. La sidérurgie devient culture ; pas étonnant alors que les arguments réalistes de la restructuration, recevables au plan de la raison, soient pourtant rejetés.

Cette évolution sur l'axe des dimensions constitutives de la culture est étroitement liée à ce qu'à défaut d'autre dénomination j'appellerai "l'expérience de vie".

Le second axe d'évolution est celui de l'importance relative accordée par l'individu à chacune des dimensions de son construit culturel. Cette "intensité", variable dans le temps d'une dimension à l'autre mais aussi pour chaque dimension, se traduit par des variations du degré d'adhésion à ces dimensions par l'individu, depuis le degré minimal qui autorise le remplacement d'une valeur, d'une croyance, par une autre, au degré le plus élevé qui entraîne la revendication inconditionnelle en cas de remise en cause extérieure. L'évolution de la culture d'un individu se situe aussi sur cet axe-là, ce qui n'est pas sans poser de sérieux problèmes dans le champ éducatif, dans celui de l'éducation de migrants, par exemple, où la revendication d'appartenance culturelle peut fluctuer considérablement dans le temps, ce qui se traduit, par exemple, par le refus de certaines familles d'autoriser leurs enfants à suivre les cours dits de "langue et culture d'origine" (bien que ce ne soit peut-être pas la seule explication de tous les refus).

En résumé, la culture ne s'apprend pas, elle se construit, et chacun continue de se construire sa culture tout au long de sa vie.

Dans ces conditions, il est bien évident que le terme d'"interculturel" prend un sens nécessairement différent de celui qu'il aurait si l'on considérait la culture comme une nature morte. C'est ce que soulignaient des instituteurs de l'école d'Hagondange qui, avec l'appui du CEFISEM de Metz, participent au projet pilote de la Direction des Ecoles et de la Commission des Communautés Européennes dans le domaine de la scolarisation des enfants de migrants, lorsqu'ils notaient qu'il fallait passer d'activités centrées sur l'interculturel à des activités donnant lieu à des échanges interculturels. Echanges *interculturels*, et non échanges à propos de cultures, toute la différence est là.

Adopter une approche interculturelle, ce n'est pas envisager de rapprocher des cultures déjà existantes, par l'information, par exemple, pour en montrer les limites respectives, les similitudes et les différences, pour relativiser chacune d'entre elles *a posteriori*. Ce ne peut être non plus ni une démarche qui a pour objectif d'ajouter au regard culturel de chacun le regard culturel des autres et ainsi faire de chacun un individu multiculturel, ni une démarche orientée vers l'affirmation par chaque individu de la centralité et de l'étanchéité de sa propre culture, toutes les autres restant extérieures, mais devant être "acceptées", "tolérées", pour qu'il y ait en somme cohabitation pacifique.

L'acquisition d'une culture étant un processus de construction, "interculturalité" ne peut vouloir dire que construction en commun, en interaction permanente, chaque individu se définissant ses valeurs, ses croyances, ses attitudes en *même temps* que d'autres se définissent les leurs, et *avec eux* ; les rapports qui s'établissent alors entre les cultures ne sont pas externes, plaqués a posteriori, mais constitutifs, parties intégrantes ; à chaque valeur que chaque individu se construit sont associées les valeurs construites par les autres, identiques ou différentes, et ceci dès la première genèse de ces valeurs ou lors d'une reconstruction ultérieure. On pourrait, dans cette perspective, parler de "culture interculturelle" (le terme d'interculture est inutilisable puisque renvoyant soit à une étape intermédiaire dans l'acquisition d'une culture, comme on parle d'interlangue dans les études sur l'acquisition d'une langue, soit à une sorte de résultat bâtard du croisement de plusieurs cultures). Et par "éducation interculturelle" il faut alors entendre "éducation orientée vers l'acquisition d'une culture interculturelle".

Une telle éducation doit fondamentalement créer des conditions telles que chacun puisse construire sa culture avec d'autres, puisse établir ses valeurs en relation avec celles des autres, se servir des valeurs des autres, mais également servir les autres par ses valeurs à soi. Dans le champ de l'éducation institutionnelle offerte par le système scolaire, quels sont les types d'activités pédagogiques susceptibles de servir un tel objectif(5) ?

## PEDAGOGIE INTERCULTURELLE

De toute évidence, si la culture ne s'apprend pas, mais se construit, elle ne peut pas s'enseigner, au sens de constituer une *matière d'enseignement*. Pas question, par conséquent, de penser en termes de cours de culture, qui présenteraient des informations sur..., qui expliciteraient des repérages de différences et de similitudes entre les cultures qui auraient déjà été décrites, et dont l'objectif serait une acquisition de connaissances. Même l'information sur l'expérience culturelle d'autres individus semblables à ceux auxquels elle serait apportée n'aurait guère de chance, dans un tel contexte magistral et disciplinaire, d'avoir un impact autre que ponctuel et intellectuel.

On se trouve, donc, placé dans un domaine où tout est à inventer, ou presque, où les prises en charge pédagogiques habituelles sont inadaptées puisqu'il ne s'agit ni d'acquisition de savoir, ni d'acquisition de savoir-faire.

Il semble, cependant, que quelques grandes orientations puissent d'ores et déjà être définies à partir desquelles pourraient être organisées et expérimentées des pratiques pédagogiques interculturelles au sens où on l'entend ici.

En premier lieu, dans la mesure où les élèves accueillis dans le système scolaire sont déjà porteurs de culture, l'école peut, doit, être un lieu où chacun *exerce* sa culture, met en œuvre ses valeurs, ses attitudes, et ceci de manière non-conflictuelle, non-contradictoire. Il s'agit en somme de permettre à chacun de "s'exprimer", comme on dit, non pour décrire sa culture, tâche impossible, mais



pour l'utiliser par la parole et par l'action, lors de prises de position de toutes sortes, sur les événements, sur des objets, sur des qualités, sur une thématique quelle qu'elle soit (le pain, l'habitat, le jeu, le conte...). C'est alors que chacun pourra percevoir ce que sont les prises de position des autres, ce qu'ils considèrent comme important, comme futile, comme sérieux, comme drôle, etc., et pourra mieux situer ses propres prises de positions. Par contre coup, les relations entre les différents prises de position des différents individus en présence (les élèves de la salle de classe) s'établiront sur des bases claires, diminuant considérablement les risques d'angélisme (tout le monde il est beau, tout le monde il est gentil) ou son contraire, le rejet et le mépris de tout ce qui n'est pas identique à soi-même. Pierre se rendra compte que comme lui Paul dit qu'il n'aime pas la viande, mais si lui n'en apprécie pas le goût, ou l'aspect, Paul la rejette parce qu'il pense qu'on n'a pas le droit de tuer des animaux pour les manger ; et les deux raisons, différentes, se vaudront cependant (équivalence d'autant plus évidente ici qu'il y a identité de conséquence). Et il en ira de même, ou tout au moins il y aura plus de chances qu'il en aille de même, dans les cas de divergences de comportement, la non identité de vue n'impliquant pas la négation de la légitimité du comportement différent du sien. Légitimité, voilà le maître mot : l'école doit être un lieu qui reconnaît, et permet à tous de reconnaître, la légitimité de toutes les cultures.

En second lieu, dans la mesure où chacun continue à construire sa culture à l'école, la pédagogie doit s'orienter vers les activités mettant les élèves en situation de découverte et d'appréciation de nouvelles valeurs : fondamentalement, ceci revient à faire des activités scolaires des expériences de vie, et non pas simplement des exercices qui ne mobilisent que la dimension "élève" de l'enfant, en négligeant ses autres dimensions de personne et de sujet social (6).

D'une manière plus générale, tout, dans ce domaine de l'interculturel, semble suggérer que la démarche pédagogique à privilégier doit être une démarche qui favorise le développement de l'autonomie de l'élève. Une telle démarche implique :

- du côté de l'enseignant, un fort développement de son rôle de soutien, au détriment de son rôle d'instructeur ;
- du côté de l'apprenant, une augmentation sensible de ses possibilités et des occasions de participer à ce qui devient la construction et l'assimilation du savoir et non plus sa simple ingestion ;
- une "atmosphère" scolaire qui encourage l'initiative et l'originalité, plutôt que le conformisme et l'obéissance, qui multiplie les occasions d'expérimenter, de vivre de manière plus indépendante des situations d'apprentissage plutôt que les occasions de mémoriser des contenus d'apprentissage.

C'est tout un programme, comme on dit, mais dans bien des endroits il est déjà lancé (cf. les Bibliothèques-Centres Documentaires vraies, actives, qui se mettent en place ici et là).



## CONCLUSION

En guise de conclusion revenons sur ce qui constitue la première partie du titre donné à ces quelques réflexions : "Une forme d'éducation globale". Très brièvement, il ressort clairement de tout ce qui vient d'être dit qu'une éducation interculturelle ne peut être qu'une éducation globale :

globale, parce qu'elle ne peut être enfermée dans les murs de l'institution scolaire ; elle se déroule dans tous les lieux où vit l'enfant ;

globale, parce qu'elle se construit, dans le temps, depuis le très jeune âge jusqu'à la mort, et déborde en amont et en aval le temps de scolarisation ;

globale, parce qu'elle concerne tous les élèves, toutes nationalités, religions, langues confondues, les français comme les enfants de migrants ;

globale, parce qu'elle touche à toutes les dimensions de l'enfant, l'élève, la personne, et le sujet social ;

globale, enfin, parce qu'elle s'investit dans tous les aspects de la vie de l'enfant.

Passer d'une éducation intra-culturelle à une éducation inter-culturelle représente donc un grand pas à franchir : réussissons-nous à nous doter des bottes de sept lieues dont nous aurons besoin ? L'avenir nous le dira.

## NOTES

- (1) Cette hétérogénéité a d'autres dimensions que la nationalité, cf infra.
- (2) Martine Abdallah-Fretceille, "La Perception de l'Autre. Point d'appui de l'approche inter-culturelle, *In Français dans le Monde*, Nov-Déc 1983, N° 18 pp. 40-44, Hachette/Larousse.
- (3) Définition du *Dictionnaire de Didactique des Langues*, GALISSON et COSTE, 1976, Paris, Hachette.
- (4) cf. dans cette perspective, la liste des diversités qui caractérisent la communauté des "migrants" dans un pays d'Europe dressée par Louis Porcher dans le rapport intermédiaire du Groupe de Projet "Education et Développement Culturel des Migrants", du C.D.C.C., doc DECS-EGT (83) 68, Sept. 1983 p. 3.
- (5) Cette restriction à l'éducation institutionnelle ne doit pas masquer le fait que la culture se construit dans bien d'autres lieux que l'école : une raison de plus de "décloisonner" l'école et d'établir des ponts entre l'expérience de vie scolaire et toutes les autres expériences, entre les "agents" scolaires et les autres, etc.
- (6) La différence entre ce qui se passe à l'école maternelle et ce qui se passe à l'école primaire est particulièrement sensible dans cette perspective.

**CASE STUDIES IN TEACHER-ASSISTED  
SELF-DIRECTED LEARNING OF ENGLISH**

*Harvey MOULDEN*

**ABSTRACT**

Ces huit études de cas sont représentatives du genre d'évolution linguistique et pédagogique observée lorsque les étudiants MIAGistes de Nancy prennent en charge (avec l'aide d'un professeur) leur propre apprentissage de l'anglais.

*The case studies featured in this article are taken, with kind permission of the publishers, from **Learner Training : the learner-centred language classroom**, MOULDEN and RILEY, Cambridge University Press (forthcoming).*

In a recent paper (MOULDEN, 1983) we reported the results of a five-year investigation of the relative merits of teacher-directed and learner-directed learning of English as perceived by French students of engineering and data-processing who had experienced both learning modes in parallel. Although this paper contained a description, in general terms, of the learner-centred approaches employed and details of some of the (then) current students' starting objectives and working methods, it did not provide any information on what happens to and what sort of results are obtained by learners fresh to self-directed language learning. The present paper will attempt to remedy this omission to some degree by relating a number of case histories from the 70 or so students we worked with last year (1). These case histories were not selected with an eye to presenting self-directed learning in the best possible light, but to illustrate a range of motivations, levels, objectives, techniques etc. They are representative of the kinds of evolution and learning outcomes we are presently observing.

#### **Case Study 1 : (duration of project 10 h.)**

Monsieur A, (a low intermediate level learner) wanted, with a view to keeping in touch with broad developments in the field of his future profession, to be able to understand, in detail, articles in English aimed at the general public and dealing with technical and sociological aspects of computers. He carried

out a trial run by attempting written translation of the start of a relevant *Newsweek* article which did not appear to be impossibly difficult. He found that detailed understanding came very slowly and that both technical and non-technical vocabulary were posing a lot of problems. A rapid check of his translation by the teacher revealed inaccuracies but there was no time to look into the sources of these immediately.

Monsieur A then decided that he would try to assess any future progress by observing the evolution of :

- a) the number of vocabulary problems encountered per unit length of article
- b) the speed at which translation proceeded and
- c) the accuracy of his translation.

Quantification of these criteria was to be achieved by noting how many times the dictionary was consulted and how many lines of article were translated per 2 hour work session and by the density and gravity of errors in translation detected by the teacher.

His working material consisted of a *Newsweek* article on computer crime in the U.S., a dictionary of everyday English and a dictionary of computer English. As he only had about 18 h of work before him and was a slow, meticulous worker who detested not getting a job finished, he decided to devote - provisionally - all his time to work on the article chosen. His working procedure was to read the article all through to try and get the general drift of it and then to translate it line by line, in rough first of all, and then making a fair copy to submit to the teacher at the end of each work session. All unknown vocabulary was looked up in one or the other of the two dictionaries and listed with a translation. These lists were read through at the start of each work session. The teacher's underlining of errors from the previous session was also examined before translating fresh material and correction attempted. Unresolved problems were looked into during the fortnightly visits of the teacher. Improvements in working technique made spontaneously by Monsieur A over the 10 h project duration included reading through the accumulated translations before starting work so as to "put himself back into the picture" and reducing time spent looking up words in the dictionary by looking first in the vocabulary lists made by himself.

Improvements in working technique initiated as a result of discussion of problems and scrutiny of working tactics with the teacher were :

- a) reducing "sticking" on problem words by reading on (and back) from the problem word looking for contextual clues to meaning not always available in the dictionary,
- b) saving time during dictionary work by avoiding searching in grammatically irrelevant entries,
- c) analysing sentences grammatically before attempting translation and
- d) checking each sentence translated for coherence with the preceding translation before moving on. Although at the end of the 10 hours of work there had been no significant change in the amount of text translated per work session, the incidence of vocabulary problems had fallen steadily and appreciably, translation errors were zero over the last three sessions and Monsieur A had the satis-

faction of getting finally to the end of his article. He then discontinued work on this type of text in favour of more technical ones with which he needed to be familiar for his course on data bases.

### **Case Study 2 :** (duration of project 46 h)

Mademoiselle B, an advanced learner, was not, initially, too clear about her language needs, but as she was envisaging a technico-commercial career she decided to try to improve her detailed understanding of articles on business and management topics. A trial run on an article in the World Business section of *Newsweek* confirmed her feeling that her global understanding of this type of article was satisfactory but revealed that she had vocabulary problems to the tune of about 20 unknown words per column of print. She decided to work on these problems via a series of photocopied business texts that she selected for several weeks in advance from *Newsweek* and *International Management* magazines together with a dictionary of everyday English and one of business English.

Her first working technique was to read the articles carefully from beginning to end, looking up all unknown words in the dictionary and recording them (whenever possible) with indications in French of their general sense, which she obtained from exhaustive study of all the dictionary had to say about them. She felt that it was easier to memorize the general meaning of a word and deduce (when the word was next encountered) particular shades of meaning from context than to learn all of these at the outset. At the teacher's suggestion she tried vocabulary memorization exercises based on looking for associations between the words to be learned and colours, forms, people she knew, etc. but found that, for her these, techniques were difficult to apply. She did report, though, that memorization was being aided in the case of a good number of words by their more or less frequent re-occurrence in the articles she was reading. Remembering the words was no too much of a problem for her, anyway, since she tested herself on her vocabulary lists every 2 or 3 weeks and usually chalked up a score of between 50 % and 70 %, which she judged to be satisfactory. The teacher suggested she might remember more words if she tested herself by underlining the problem words in the articles and tried to remember their meanings in context. This idea was duly tried and rejected as retention was not improved and testing was considerably slowed.

Despite her progress in learning vocabulary, Mademoiselle B was not satisfied with her work so far and broke it off to join a group of her classmates who were working on the comprehension of video-recordings of American films. Her stay with them only lasted two weeks. She judged the groups' working technique (or, rather, its absence at this time - see case study 5) to be ineffectual and returned to her previous objective. Having traced her dissatisfaction with her work to the fact that her continual and prolonged excursions into the dictionary (which necessitated much backtracking to refresh her memory each time she returned to the article) produced an impression of getting nowhere fast, she tried a second working technique. This time she noted problem words as she came to them and only stopped reading to look them up if she was unable to get some

idea of their meaning by examining their context. She then stopped reading half an hour before the end of the working period and devoted the remaining time to looking up in the dictionary the words she had listed. The new technique satisfied her more because it provided a sensation of forward movement. Only two or so words out of ten called for dictionary consultation. She rapidly modified this technique again by preceding work on articles with a rapid read-through. This, she found, gave her a better grasp of the articles as a whole and also solved some potential vocabulary problems by virtue of the sense of obscure words becoming clearer either through reoccurrence of the words in different contexts or through the arrival of enlightening information not available earlier on. In spite of the reported advantages of preliminary skimming this part of her technique was rapidly dropped - apparently because she felt uncomfortable with the "approximateness" of it.

At this time Mademoiselle B decided to enlarge the range of her reading matter by taking in the occasional non-business-oriented article from *Newsweek*. She found this added to her pleasure in reading and prevented her interest in the main objective going stale. Over the weeks she had now learned to plan her work periods wisely. The first quarter of an hour or so was spent in choosing future reading material well in time for the teacher to make photocopies for the next "class" and from time to time on a quick test of her knowledge of recently noted vocabulary. The next hour would be devoted to reading and the last three-quarters of an hour to dictionary work and writing up a short report of what she had done.

With the passage of time Mademoiselle B. was coming to a slightly clearer perception of her possible future needs in English. She was beginning to think that the sort of career she planned might necessitate being able to follow business discussions in English. However, her periodic leisure-time encounters with B.B.C. radio and British or American films in the original were showing her that as much as 50 % of what she was hearing was "getting away". She became sufficiently concerned about this to request a cassette recording of a spontaneous conversation to work on. A week later she asked if a transcript of this cassette was available. After one period's work on the cassette with transcript, Mademoiselle B. reported, with visible delight, that she thought she had made something of a discovery. When she replaced - in her latest reading technique - a magazine article with a cassette transcript plus simultaneous listening to the cassette, several problems which had been chafing her for some time were eliminated at a stroke :

Firstly, her dissatisfaction with the speed at which she managed to get through her reading ; reading along with the cassette forced her to go faster.

Secondly, her growing concern about her possible need to improve her listening comprehension and the almost total absence of any aural element in her work so far ; the cassette gave her a means of getting the pronunciation of familiar and unfamiliar printed words into her head.

Thirdly, her occasional distraction by to-ings and fro-ings in the classroom and the eruptions of the inevitable class loudmouth ; the headphones allowed her to retire into a peaceful little world of her own.



There was also the bonus of finding that the meaning of the printed text was often made clearer by the intonation patterns heard on the cassette. This happy event occurred quite late in the course (Mademoiselle B. just had time to start work on more appropriate recordings - transcribed discussions on economics subjects) but she was very satisfied, not only with what she had discovered about what she wanted to learn and the promising technique she had developed for learning it, but also with the linguistic progress she had made ; faster reading at last and about 250 new words learned.

### **Case Study 3 :** (durations of projects 10 h and 20 h)

Monsieur C., a pop music performer and composer in his spare time, needed to understand in detail the English language manual of the Yamaha synthesizer he had just acquired, in order to put it to use. At first he found the manual heavy going and ascribed this to a lack of "technical" vocabulary. His strategy was to read quickly through the part of the manual he was currently interested in to get the general idea and then to work through it slowly for detailed comprehension. Much of the missing vocabulary he was able to find in an ordinary big dictionary and the rest the teacher was able to supply. Reading speed gradually increased as familiarity with the recurring technical vocabulary grew. On returning home after each "class", Monsieur C. was able to assess how successful his reading comprehension had been by applying what he had understood to the task of making the synthesizer work. At the end of 5 weeks he was having no difficulty in programming the sounds he wished to create and judged that his objective had been attained.

He then turned his attention to aural comprehension of British and American pop-songs. As a musician he felt that an understanding of the lyrics of these songs would deepen his appreciation of the work of their composers and interpreters. He also wished to be able to concentrate on understanding them for up to 45 minutes at a time (one side of an L.P. record). He set to work, therefore, armed with a collection of cassette recordings of the Beatles, Simon and Garfunkel, Joan Baez, Donovan, etc., together with transcripts. Initially his stamina ran out after about 10 minutes of concentrated listening and his segmentation problems were such that, for much of the time, he was just hearing a string of vocal noises over the music, but no words. Consultation of the transcripts suggested that segmentation was indeed the main problem as he understood the songs in written form with very little difficulty. So each week, he practiced intensive listening by listening hard to one song after another until he got tired. At this point he would work on segmentation by taking the songs one at a time, listening to each from start to finish with the transcript and then going over them a line at a time with the transcript, replaying each line two or three times and looking up in the dictionary the occasional words he did not know or could not guess from the context. The words he had had to look up he listed and revised at the start of each work period. After 5 or 6 weeks of this he found that he could listen carefully for 45 minutes at a time without discomfort and that he was able to understand much of all but the most difficult songs without the trans

cript after one run-through plus listening to each line three times at most. From this moment on the transcripts were only useful as a final check of comprehension and for work on the handful of problem words encountered in each song.

Ten weeks or so after his pop-song project, Monsieur C. was, despite his success with his objective, becoming dissatisfied with his working technique. What was bothering him was, firstly, the changes in difficulty between songs on one cassette and between one cassette and another and secondly, the fact that his method did not provide for recycling of the vocabulary he was picking up but not always remembering. He felt that these problems might be remedied by working on a progressive listening comprehension course. So he spent his next work period listening to the first chapters of 4 or 5 such courses at his level before choosing one (*Cours de Compréhension Avancé*, C.R.A.P.E.L.) which, although it did not cater for his desire for built-in vocabulary review, pleased him because of the variety, shortness and authenticity of its recorded extracts, the presence of a song at the end of each unit and the fact that answers to exercises and transcripts were provided. He worked on this course chapter by chapter, following the instructions all through, going over items he got wrong and noting new vocabulary. At the start of each work period, he would listen to the extracts worked upon the previous time to make sure he still understood them and do any revision discovered to be necessary. After a few weeks, though, he found that doing nothing but course all the time was monotonous and so relieved the monotony by alternating work on it with work on song cassettes - sometimes doing both types of work within one work period, sometimes doing the course one week and then songs the next. A regular feature of Monsieur C.'s last few weeks of work on his second project was revision of frequently-used irregular verbs, as these had given him some trouble when trying to understand his songs.

At the end of this second project, Monsieur C. got the feel of how far he had come when he listened to a few of the songs he had found incomprehensible at the start and noted that he was able to understand everything in them but the very occasional word. This, taken in conjunction with the ability he had acquired to work his synthesizer, his stock of new vocabulary (not all forgotten), the thorough work done on 5 units of the advanced listening comprehension course and his revision of irregular verbs, led him to judge the linguistic outcome of his work to be very positive. On the methodological side, he was pleased to have discovered a less "scholastic" kind of material than that to which he had been accustomed and also to have become aware of the fact that he would prefer to work on songs in a more progressive and systematic way, i.e. with material of gradually increasing difficulty, taking one accent/one topic at a time and regularly reviewing the new vocabulary already studied. He planned to make a start - the following year - on constructing a more suitable personal working method by introducing an oral expression component (in collaboration with another learner) into his existing system. This, he envisaged, would allow him to use new vocabulary and thus, hopefully, retain it better.

#### Case Study 4 : (duration of project 26 h)

Mademoiselle D. an intermediate level learner, was not, probably, aware of any real needs in English at all at the time English classes started. She did produce, though, quite a long list of vague ideas on the subject which she whittled down to two when she realised how little time was going to be allocated to English. One of these two ideas (reading computer literature) did become - a little later - a genuine and much more sharply-defined need as data base descriptions in English became required reading when the data base course started up. But this task did not pose Mademoiselle D. sufficient problems for her to have to work on it during English class time. This left with her "need" to work on some kind of everyday listening comprehension. This she wanted to do via a course-book. So, over a period of weeks, she experimented with courses at various levels which were entirely or partially devoted to listening comprehension. The first course she tried (C.R.A.P.E.L.'s "Beginner's Course") was much too easy. The second (C.R.A.P.E.L.'s "Advanced Comprehension Course") was much too hard. The third course (C.R.A.P.E.L.'s "Intensive Aural/Oral English Course") was not - unlike Goldilock's porridge - just right, but too boring, since Mademoiselle D. had already worked through a considerable portion of it during earlier studies in English. Fourthly, she tried *Colloquial English* (Coles and Lord). This course "clicked". The level was about right, the business situations played out in the dialogues interested her and she appreciated the gradual progression of difficulty in the recorded items. Having found something to her taste, she adopted work on the course's dialogues as her objective and stuck faithfully to it right up to the end of English classes.

For the first two or three units of the course, Mademoiselle D's technique was :

- a) to listen to a dialogue straight through without referring to the transcript in the coursebook,
- b) listen to it straight through again with the transcript,
- c) look up in the dictionary and list, with their meanings, all the words she had not understood,
- d) listen to the dialogue straight through once more without the transcript.

As the course became more difficult, though, Mademoiselle D. began to find this technique less and less satisfactory. The dictionary search step was getting so long and tedious that by the time she returned to the dialogue she had already forgotten a good number of the words she had just looked up in order to understand it better. As a result of this observation, Mademoiselle D. started to fiddle around with her original technique and, after trying and discarding one or two variants of it, finally settled for the following :

- a) listen to the dialogue straight through without the transcript,
- b) go through the dialogue without the transcript again but taking it in small portions, playing and replaying each portion until she had understood as much of it as possible,
- c) go through the dialogue carefully once more using the transcript and dictio-

nary to fill in the bits she had not yet understood and making a list of unfamiliar words as she went along.

d) listen to the dialogue all through without stopping and without the transcript.

This final technique she found to be much more effective than the first one (she understood much more on her final listen to the dialogues than had previously been the case) and much more pleasant too (elimination of the long, wearisome dictionary step and the better comprehension arising from more detailed study). She also claimed that in spite of the increased number of listens in the final technique she was now getting along faster than before. By the end of English classes, Mademoiselle D. had got through the dialogues in the first 6 units of *Colloquial English* and reported she was retaining most of the vocabulary she listed. She also noticed that she had "got her ear in" insofar as she now needed to concentrate much less in order to segment successfully than had been the case when she started to work on her project. However, in her mind, the important progress she had made was her unaided development of a more satisfactory working technique. She felt that she could now quite cheerfully work up her listening comprehension all on her own. Indeed she showed every intention of doing so when, at the end of her studies, she brought along a collection of blank cassettes and requested copies of listening comprehension courses so that she could continue to work on her English.

#### **Case Study 5 :** (duration of project 38 h)

Mesdemoiselles E. and F. and Messieurs G, H, I, J, K. and L. (levels from intermediate to advanced) had worked individually or in pairs for about 4 weeks on various (mainly aural comprehension) objectives before they realised that films on videotape were available, at which moment they hastily dropped their initial projects and decided to work together on global comprehension of American films, with which they had already had contact in the original via local film clubs and late-night T.V. showings. Their original new objective was global comprehension, only a minority of the group being interested in going into detail.

Their first periods of work together were poorly organized and passive affairs. No attempts were made to assess individual performances and pinpoint problem areas or even to do anything about non-comprehension. The first time the group met they simply sat and watched the film through from beginning to end (with subtitles hidden) and then left, the English period having come to an end at the same time as the film. The second time, people who had not understood certain passages began to ask others for help while the film ran merrily on as before. At the third meeting, sufficient frustration had accumulated for the group to decide spontaneously that, in future, they would stop the film every 15 minutes, build up by exchange of ideas and dictionary consultation a rough picture of what they thought had happened and then proceed to view the next 15 minutes, unless global understanding had been poor enough to warrant a re-run of all or part of the preceding 15 minutes.

This preliminary working technique was gradually refined. A few weeks later

it had become :

- a) watch 15 minutes of film with subtitles hidden and then pool individual interpretations in order to arrive at a partial common comprehension plus a list of obscure points to clear up,
- b) watch the 15 minutes again with the subtitles to check comprehension thus far and to elucidate the points not understood,
- c) break up into subgroups of 2 and 3 armed with dictionaries and sound track transcripts and go through the sequence seen word by word, translating orally and noting the meanings of any unfamiliar words encountered and finally,
- d) watch the sequence for the last time without the subtitles. With particularly difficult films, step a) would be omitted. The procedure just described was further improved a little later on by stopping the film not every quarter of an hour but every time someone got lost.

By this time, the original group objective of global comprehension had expanded to include detailed comprehension as well and an (almost) generally satisfactory working technique had been developed. The only problem the group was aware of was that one of its members was getting fed up because her lower listening comprehension level was frequently leading to her feeling lost and because she would have liked the film subtitles to have been used much more often. This problem was resolved by the learner in question leaving the group of her own accord and transferring to her objective of global comprehension of lectures on data processing. This allowed her to get individual attention from the teacher and go at her own pace with her own methods working on transcribed lectures from commercial pedagogical material. A couple of months later she had acquired and invented a small collection of personally suitable suitable techniques, had made tangible progress and felt much more confident about her listening comprehension.

Meanwhile, the video group had come to the end of the stock of transcribed films and, wishing to keep comprehension as detailed as possible, had had to alter its technique again. Subtitles were now resorted to only in cases of great difficulty. Problem passages were normally elucidated by playing them over and over and gradually assembling the bits and bobs gleaned. Where neither persistence nor subtitles (often laconic, sometimes plain wrong) could produce total illumination, the problem was noted and presented to the teacher when he came, together with all the other problems accumulated since his last visit. The group found that the absence of transcripts forced them to make greater efforts to understand and also felt that retention of what they learned in this way was increased because the knowledge gained was so hard-won. The residual problems were not frequent enough or commonplace enough to justify or facilitate systematic work on them and the group were perfectly satisfied with having a teacher on call to simply repeat and explain passages obscured by ferocious accents, terrific speed and colourful language. Some of them were reassured by the fact that, quite often, the teacher had to listen several times before getting the message and even gave up in despair on one or two occasions.

By the end of the project, the group had considered or tried several methods for assessing their linguistic progress, but without success. Their first idea was



to gauge progress by watching a fresh portion (10 minutes or so) of a reference film every few weeks and to try to see if their comprehension had improved. Attempts were rapidly abandoned when the probable meaninglessness of their results dawned on them. The teacher's suggestion that they might try keeping a record of their problems and then re-watch samples from the films worked upon at a later date to see if the original problems had diminished or disappeared was approved in principle but rejected on practical grounds (it would have been too, too depressing to watch bits of the same films yet again). A record of problems was kept nevertheless, but the variation in difficulty from film to film prevented any conclusions about long-term progress being drawn. It was noticed, however, that films usually seemed to get easier as one went along. Most of the group has a strong gut feeling that their comprehension had improved and, on looking round, were able to collect together a few observations which seemed to confirm this impression : most of the vocabulary listed was recognized on review - in written form at least ; people thought they felt much more at home with the American accent than they had at the start of the project ; earlier cravings for transcripts had disappeared ; problems were less frequent and films got through more quickly and a portion of film accidentally re-watched a month after it had been worked on was understood perfectly, whereas it had caused problems on the first encounter.

Thus, on the credit side, the group could flatter itself that it had made worthwhile progress (with very little in the way of intervention from the teacher) both linguistically and methodologically speaking during its five months together. On the debit side, there had been a certain amount of friction due to disagreements on choice of film and working technique. For this reason, and also to allow individuals to work on their personal linguistic problems, the group decided that future work would be carried out in separate groups of 2 or 3, each group spending one hour per work period before the video screen and the other hour working on individual problems (using audiocassette recordings of the film soundtrack) or making transcriptions of the film. This latter activity was particularly favoured by the people who wished to see a more tangible end product to their work (and particularly welcomed by the teacher as a way of lightening his load of transcription work).

#### **Case Study 6 : (duration of project 12 h)**

Monsieur M., an intermediate level learner, had three needs, one of which was urgent and connected with his studies. The pressing need was his wish to know whether he would be capable of understanding the PASCAL computer language manual (written in English) which he knew he would soon be required to use during his computer programming course. His first contact with the manual showed that there was quite a bit of specialised vocabulary with which he was not familiar, so he set to work ploughing through the manual, noting and trying to learn new vocabulary as it occurred. After four 2 h periods of this, though, he noticed that his vocabulary problem had practically disappeared and, after a rapid investigation of the rest of the manual, concluded that he had now acqui

red enough specialised vocabulary to allow him to face with confidence the linguistic side of his coming adventures with PASCAL.

He then turned to his second objective, which is the one this case study is primarily concerned with. This objective, unlike its predecessor, was speculative. Monsieur M. thought he might well need, in his future career, to make telephone enquiries in English connected with computer hardware. The teacher suggested he formed an idea of his present capabilities in the matter by inventing himself a likely telephone enquiry situation and preparing himself for a try-out over a real telephone system with the teacher taking the role of switchboard operator and various other hardware manufacturer personnel. Monsieur M's preparation consisted of trying to imagine all the turns his enquiry might take and what might be said to him and then writing down what he thought were suitable things for him to say and committing them to memory. Several simulations were then recorded on a small cassette recorder hooked up to the phone. Into all but the final simulation the teacher introduced snags such as a wrong number, indistinct non-availability of the person sought, pronunciation of figures quoted etc.

On listening to the simulation, Monsieur M. decided that his aural comprehension was satisfactory but that his oral expression left much to be desired. When unforeseen problems arose, their effect on him was paralysing. He neither knew what to say nor had the courage to try ad-libbing his way out of trouble. Communication in English then came to an end with noises in French indicative of perplexity and anguish. These were glaring problems of which Monsieur M. was only too painfully aware. He was not aware that he might, in a genuine communication situation, have left an impression of brusqueness by his failure to say or reply "Goodbye". Nor was he aware of a few grammatical errors. He decided, however, that these latter did not bother him unduly. What did matter was acquiring rapid and adequate (if somewhat approximate) reflexes in all the situations a telephone enquiry might give rise to. This he tried to do by working on two in-house productions :

a) a handout "*Asking for Information by Telephone*" which gave a number of realisations of functions appropriate to this situation and

b) a C.R.A.P.E.L. dossier with accompanying cassette designed for self-study and entitled "*How to use the telephone*" which gave a broader and richer selection of functions and realisations than did a), plus recorded examples of their use in situation. Three to four work periods were spent in the following way :

Firstly, familiarisation with the two documents by reading and/or listening.

Secondly, selection of those parts of the documents which presented functions relevant to his problems.

Thirdly, selection of the shortest and simplest realisations of the relevant functions for learning.

Fourthly, memorisation of the realisations selected by writing them out, by repeating them after the cassette and by casual listening to the cassette at home.

Lastly, writing out (without the aid of his documents) imaginary telephone enquiries using the functions and exponents he had tried to learn, followed by verification of the correctness of the latter using the documents.



Monsieur M. then announced that he felt ready for another set of simulations to see how he was getting on. These simulations (as close to the first as the teacher could make them) were duly done and recorded. Even before a point by point comparison of "before and after" recordings it was evident that considerable progress had been made. Although there were still the occasional grammatical slips, Monsieur M. coped swiftly and confidently with everything that was thrown at him. At this point he decided he would work on other telephone situations at a later date and make a change for the moment by working on his third objective which was writing business letters.

#### **Case Study 7 : (duration of project 46 h)**

Mademoiselle N. and Mademoiselle O., intermediate level learners, wished to work on oral expression but had no precise needs in this field. They just wanted to improve their spoken English "for everyday purposes". For their first work session, they joined forces with three other young ladies who had the same aim as themselves. This was not a success. Difficulty was experienced in coming to an agreement on which communicative activity to use as a diagnostic tool and although, finally, two or three were tried in succession, none of them inspired more than sporadic and embarrassed-sounding exchanges. As a result, Mesdemoiselles N. and O. decided that, henceforth, they would work as a team of two. A group of five was too large for oral expression, they declared - and promptly abandoned oral expression to work on listening comprehension. Here, their aims were less vague. They wanted to improve their global comprehension of recorded discussions on topics of current concern such as pollution, terrorism, etc... During their first work-session on a recording of this type, they had trouble understanding much at all. However, they persevered and the following week reported triumphantly that they had understood everything. This they sincerely believed, but, unfortunately, they were mistaken. They had kindly agreed to let themselves be recorded «on the job» for research purposes and this recording showed that, in fact, they had badly misunderstood at least two-thirds of what they had listened to. What had happened was that they had understood words and phrases here and there and, using them very imaginatively, had concocted a «story» which seemed so plausible that they did not bother to check it against the transcript in their possession. The teacher let them know this rapidly and gently and promised to be round the following week with advice on choice of material and on improving their working technique.

Mesdemoiselles N. and O. were, understandably, a little dismayed. Their perseverance came to an end the following weeks found them (the teacher had some difficulty in doing so) now working with a group of learners who were trying to improve their pronunciation, now sitting in on the video group. The teacher finally caught up with them when they returned to working on cassettes together (recordings of British humour this time). The promised advice was given. Indeed it was given several times over the next few weeks, but had no great effect.

By this time, the teacher had, mentally, just about written Mesdemoiselles N. and O. off as a bad job. It was becoming more and more difficult to interpret their mobility as a quest for the right road to take. Particularly as they often turned up late for class, seemed to do only half an hour or so of intense but disorganized work and then spent the rest of the two hours gossiping

The New Year came. With it came a change. Mesdemoiselles N. and O. returned to their initial objective of oral expression and began to work on it something like seriously. Whether this was due to a joint New Year's resolution, or to the low mark that the two learners obtained for their halfway-through-the-course dry run report on their activity and progress, or to the return to their original and possibly only genuine objective, or to all or none of these factors, is not known, but change there was. Mesdemoiselles N. and O. asked the teacher how they could set about improving their oral expression, so he repeated the suggestion he had made to them about three months previously, i.e. that they should go away and record themselves either chatting together in English as they might in French or, if they had nothing to say to each other, to choose a communication activity which interested them.

This time they opted to do without communication activities and each recounted to the other what she had done during the past weekend. The teacher then asked them to listen carefully to the recording and to write down what features of their performance displeased them. This was done and the verdict was that there was too much hesitating while vocabulary was sought for and that they had not managed to say very much because the effort they had expended in saying it had left them with little remaining energy or inclination to say all they might have said if they had been more fluent. The teacher was then asked to give his opinion on their recorded performance. It was, indeed, rather halting and meagre and, in addition, both learners seemed determined to replace the simple past by the present perfect at every available opportunity. This the teacher demonstrated to them on a transcript he had made of their conversation. He then gave Mesdemoiselles N. and O. a handout with information on the use of the simple present and advised them to think hard before letting a verb out of their mouths in future. They decided, themselves, that they would work on expanding their stock of active vocabulary by saying, during conversation, a word in French if neither of them knew it and then look it up, list it and learn it afterwards. The teacher suggested they might also try correcting their work themselves to see how this worked out. This they agreed to and decided to do it on their own transcripts of their conversations which the teacher would check afterwards.

When all these ideas had been put into action, Mesdemoiselles N. and O. observed that.

- a) there had been an instantaneous and marked improvement in their use of the simple past but that they had problems with irregular verbs,
- b) that they tended to use their existing stock of vocabulary and to approximate meaning with it, whereas their aim was to become more precise via expansion of this stock and,
- c) that they were capable of correcting about two-thirds of their mistakes themselves.

The problem of irregular verbs they spontaneously tackled by trying to learn ten of them each week by study and mutual testing towards the end of the work period. The vocabulary deficiency problem they decided to attack (after considering a number of the teacher's suggestion) by listening to not-too-difficult transcribed recordings of conversations on a variety of subjects, following these with the aid of a transcript and listing vocabulary they thought might be useful. This technique, they discovered, possessed an advantage they had not looked for. Their practice was to start each work period by listening to one of the above recordings. Doing so, they found, seemed to "warm them up" and give them impetus for their own conversation in English which followed. However, this impetus was not infallibly accompanied by a quantity of subject matter worthy of it. Mesdemoiselles N. and O. worked together all through the week and, being fairly loquacious, had often exhausted their supply of news on arrival at the English course. The teacher suggested several techniques for stimulating discourse, involving past action (to practice the use of the simple past) when their own resources flagged. They chose to work on a collection of photos cut more or less at random from various illustrated magazines from which they selected five or six at a time to use as a basis for story invention. They stuck with this technique until the end of the course.

Vocabulary listing was now going on apace, but Mesdemoiselles N. and O. admitted, on prodding, that much of it probably wasn't getting learned. Of a number of vocabulary acquisition techniques offered by the teacher, they chose to try an in-house computer program which provided a menu of games-type activities for the revision of the spelling and meaning of items in learners' personal vocabulary lists. The optional IN/OUT test-yourself feature of this program showed them that this technique seemed to work pretty effectively for them, but program teething troubles prevented them from using it as intensively as they would have wished.

The course now being on the point of ending, Mesdemoiselles N. and O. made a final review of their progress. First and foremost, they had - at long last - managed to settle down to a spot of purposeful work. Secondly, they had made some progress in oral expression. This was attested by the weekly recordings they had made of themselves. The end of course recordings showed much less hesitation than the first ones, were about 70 % longer and were practically innocent of simple present problems. Not all of the hundred or so new words listed had been learned, but a promising technique for learning them had at least been found and Mesdemoiselles N. and O. had also come to the conclusion that future recordings used as a source of new vocabulary should be chosen with a closer eye to the sort of lexis they needed, rather than taking pot luck, as had been the case so far. The density of errors in their recordings had not changed, but Mesdemoiselles N. and O. were pleased with the fact that they were correcting most of them themselves. What satisfied them most, though, was their discovery of a variety of techniques which they enjoyed using and which, when used in fairly rapid succession, allowed them to avoid the monotony which they had experienced during their first few months of work together.

### Case Study 8 : (duration of project 6 h)

Mademoiselle P. (advanced level) was hoping to spend a month or two in England during the Summer holidays working as a programmer or analyst. She needed, then, to write a presentable job application letter with which she could circularize likely firms in the part of the country she was interested in staying in.

Following the teacher's suggestion, the first thing Mademoiselle P. did was to write an off-the-coff-letter of application which she could use later to gauge any progress she might make. She was able, with the help of a letter-writing course, to detect in this first draft some elementary faults in layout and opening and closing formulae. The teacher pointed out a number of un-English turns of phrase and either corrected them himself, or, where possible, indicated didactic material which Mademoiselle P. could use to correct them herself. The teacher also corrected certain phrasings which were a little too brusque. Mademoiselle P. then tried to write an improved version of her first effort which, in its turn, was submitted to the teacher.

Successive modifications were carried out over 6 work periods which Mademoiselle P. devoted partly to a technical reading project and partly to her letter-writing objective. During this time, further thinking on the part of both Mademoiselle P. and the teacher led to the original content of the letter being expanded and the order of its parts being revised. Eventually, a letter was produced which was judged by both parties concerned to be fit for the post. An inspection, at this point, of the first and successive corrected drafts of the letter allowed an idea to be formed of what had been learned. To this progress could be added a fair amount of technical vocabulary (not included in the letter) which Mademoiselle P. had nevertheless looked up and learned while studying her departmental prospectus in order to include a description of her current studies in her letter of application.

Our impression, based on the observation of the 70 or so cases of which the above are typical, is that the present learners in our teacher-assisted self-directed English learning scheme :

- make linguistic progress with very little teacher assistance
- are partially self-directed on arrival
- make progress in learning to learn during their stay with us

It would be useful, though, to obtain non-impressionistic answers to questions such as :

- is this kind of learning as effective as teacher-directed learning ?
- how much more self-directed as learners of English do our students become ?

We have already given a partial answer to the first question in our previous paper, where we reported that the feeling of 70 % of the well over a hundred learners investigated was that their self-directed learning of English was *more* efficient than their teacher-directed learning of that language (and more enjoyable too) and that 20 % found little difference between the two. Objective proof of our learners' claims, though, looks like being difficult to obtain. It might also be asked whether the only legitimate question here is not, in fact, the subjective one : are voluntarily self-directed *learners* (not teachers) satisfied with the efficiency and comfort of their learning ?

At the moment, only a very broad tentative answer can be given to the question of the extent to which our learners become more self-directed during their stay with us. Despite initial surprise, most of them seem to become rapidly accustomed to - and reasonably proficient at - defining their objectives, identifying a fair proportion of their linguistic problems and deciding what to do when. And most of them, although not initially equipped with much knowledge of working techniques, manage to invent effective modifications to procedures which they feel are unsuccessful. How good they are at choosing appropriate material is difficult to say, since local conditions oblige us to preselect for each learner a range of suitable material for him or her to choose from. One area, though, where the learners we have encountered are almost invariably shaky is the monitoring of progress. Although the psychological barrier ("only teachers assess progress") and the technical barrier (ignorance of self-assessment procedures) fall rapidly, the tendency to plough merrily on with work and let progress monitoring go hang is more persistent.

Future research will attempt to find more detailed and objective answers to the above questions by analysis of a range of data (students' work, work-heets and written end-of-project reports, questionnaires completed by students, recordings of counselling sessions) collected from the 70 odd students worked with over the last two years. The information yielded about the "product" side or our assisted self-directed learning of English scheme may help us to improve the "process" of helping our students to become autonomous and satisfied English learners.

## BIBLIOGRAPHIE

- MOULDEN H., (1983) "Apprentissage autodirigé : compte rendu d'expériences 1978-1983, *Mélange pédagogiques 1983*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

## NOTE

- (1) For the benefit of new readers we should say here that the learners in the case studies were French data-processing students who, during the University year 1983-1984 had to do 30 or 46 hours of English in groups of about 16. Their English «classes» were, in fact, self-directed learning workshops where individual learners or pairs or small groups of learners were asked to work on personal learning projects in their own way. Decisions concerning objectives, programme, materials, techniques and assessment were left to the students. Teacher help took the form of closely supervised «launching» followed by individual counselling sessions of about 20 minutes every four hours or so.



**COMING TO TERMS :  
NEGOTIATION AND INTER-CULTURAL COMMUNICATION**

*Philip RILEY*

**ABSTRACT**

La négociation discursive peut être sous-catégorisée en :

(1) négociation de *significations* : le discours interactif est envisagé comme un processus dynamique où les participants établissent un terrain d'entente et une signification intersubjective. Le processus est illustré par une analyse d'extraits de discours pédagogique.

(2) négociation des *décisions* ('out comes'). Tout programme d'apprentissage est constitué d'une série de décisions qui sont, potentiellement au moins, susceptibles d'être négociées. Le degré de centration sur l'apprenant ou de centration sur l'enseignant est en liaison directe avec ce processus de prise de décision.

Les discours des types I et II sont *transactionnels*, centrés sur un message, où, pour préciser clairement les intentions et les significations, les participants doivent échanger des informations de façon aussi efficace que possible.

(3) Lors d'une négociation *exolingvistique* (où l'un des participants emploie une langue non maternelle) on trouve un mélange de I et II, mais on trouve également des négociations *procédurales* et interpersonnelles. Les négociations procédurales concernent les conventions linguistiques et sociales qui gèrent le processus de négociation en tant que tel. Ce sont des règles de comportement communicatif spécifiques à une culture. Des difficultés dans les négociations procédurales entraînent presque inévitablement de mauvais rapports sociaux. Les négociations exolingvistiques sont traitées en termes d'interférence communicative et d'interprétation des erreurs pragmatiques.



*This paper was delivered at a workshop on 'Comprehension as negotiation of meaning' held at the Goethe Institut, Amsterdam Sept. 16th 1984. We are grateful to the organisers for their permission to publish it here.*

#### **PEDANTIC PREAMBLE :**

##### **a) negotiate :**

hold conference (with) XVI (Sh.) ; manage ; convert into money (XVII) ; (orig. in hunting) succeed in getting over, etc., clear (XIX). f. pp. stem of L. *negotiani* carry on business, f. *negotium* business, f. *neg.* var. of *nec* + *otium* leisure...

*(Oxford Dictionary of English Etymology)*

##### **b) nego-tiate :**

(-shi-), v.i. & t. 1 Confer (*with* another) with view to compromise or agreement. 2 Arrange (affair), bring about (desired object), by - ating. 3 Transfer (bill to another for a consideration, convert into cash or notes, get or give value for (bill, cheque) in money. 4 Clear, get over, dispose of (fence, obstacle, difficulty).

*(Concise Oxford Dictionary)*

##### **c) negotiate :**

accord

(...seek accord, tread, negotiate, come to terms...)

pass

(...get through, get past, negotiate...)

confer

(...parley, negotiate, hold talks, consult with...)

do business

(...transact, negotiate, make terms...)

cooperate

(... collude, connive, play another's game, work for an understanding, treat with, negotiate, make terms...)

mediate

(... run messages for, be a go-between ; bring together, negotiate, act as agent, arbitrate, umpire...)

deputize

(... negotiate, be broker for, replace, stand for, stand in, stand off, do duty for, stand in another's shoes...)

contact

(...treat, negotiate, bargain, give and take, compromise, stipulate, give terms, agree, come to an agreement, arrive at a formula, come to terms...)

make terms

(...negotiate, treat, be in treaty, parley, hold conversations, confer...)

assign

(...negotiate, barter...)

bargain

(...negotiate, chaffer, push up, beat down, huckster, haggle, higgler, dicker, argy-bargy, make terms...)

(*Roget's Thesaurus*)

## INTRODUCTION

### Three types of negotiation

The anthropologist Clyde Kluckhohn has observed that "Every man is like all other men, every man is like some other men, every man is like no other man". All, some, none : according to where we situate ourselves, conceptually and academically, we will have very different points of view, very different ideas and results. We will, in fact, be practising different disciplines.

For the linguist interested in intercultural communication, there is only one possible perspective : *man in groups*, that is the ways in which every man is like some other men, Culture is, by definition, both learnt and shared. But most human societies are highly complex so that men and women belong to a number of different groups according to their age, sex, religion, profession, wealth, colour, hobbies and so on. Our "social identity" is the set or ensemble of the various groups to which we belong. To the extent that people belong to the same

groups, and groups of groups, we may say that they share the same culture. One of the most important of these groups is linguistic, or, if you prefer, one of the most important parameters of culture is language.

The coincidence between the two, though, is rarely perfect. It is quite possible for people who speak the same language not to share certain cultural domains because they happen to have different hobbies, religions or professions for example. I am not into synchronized swimming or catechetics : my culture, therefore, does not overlap with those of my English-speaking friends who are. It is also highly probable, in consequence, that my English does not coincide exactly with their English, that there are terms and values related to those domains which are unknown to me.

Such differences, however, are not necessarily permanent : we can continue learning all our lives, as we travel, change jobs, enter into new relationships, take up new interests or study. A major factor in this process of change is discourse, since one of the functions of discourse is the distribution of social knowledge : for example, if I do become interested in synchronized swimming and wish to extend my range of personal culture and knowledge in that direction, I will probably do so largely by interacting with people who already know about the subject. In my conversations with them, they will share that knowledge with me.

It is this process of sharing knowledge through discourse which is known as *the negotiation of meaning* and which is discussed and exemplified in Section I, below.

However, negotiation is not limited to explaining what we *mean* : it also includes getting what we *want*. In this second type of negotiation, decisions are taken (including compromises, of course) and outcomes achieved. The *negotiation of outcomes* will be discussed in Section II, below.

Both of these types of discourses are *transactional* in nature (or 'ideational', in Hallidayan terms). That is, they are both message-oriented, involving the communication of information, rather than person-oriented, where the focus is on establishment of social ties, as in phatic communion. Nonetheless, these distinctions are clearly a matter of descriptive and expository convenience. In real life there is often considerable overlapping. The most striking example of this is *exolingualistic* discourse, i.e. discourse in which one of the actors is using a non-native language (although the same can be true of any highly asymmetrical discourse).

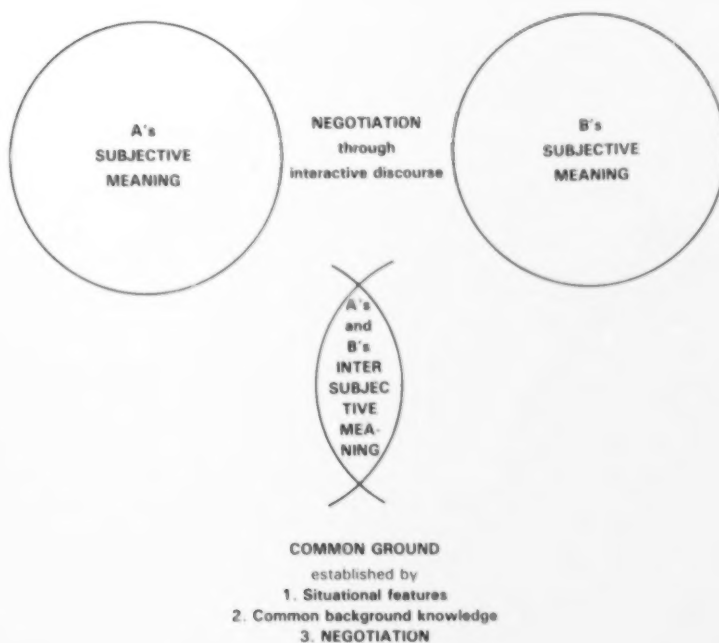
In exolingualistic discourse we very often find a mixture of the negotiation of meaning and the negotiation of outcomes. But we may also find two other types of negotiation. The first of these is *procedural* and concerns the very linguistic and social conventions which govern the process of negotiation itself. The second is *interpersonal* and concerns factors such as face, role-relationships and solidarity. Procedural negotiation is very nearly specific to exolingualistic discourse, but not the negotiation of interpersonal relationships, of course. Most important of all, though, and most characteristic, is the relationship between the two : problems in procedural negotiation lead almost inevitably to negative

interpersonal relationships. Procedural and interpersonal negotiation will be discussed under the general heading *exolingustic negotiation* in Section III, below.

## 1. THE NEGOTIATION OF MEANING

### in pedagogical discourse

The negotiation of meaning in discourse occurs when one or more of the participants becomes aware that if they are to establish the common ground essential to all communication - if they are going to be "talking about the same thing" - they need to *come to terms*, that is, to exchange the information which is necessary if they are to share the same meaning-structures (1). This process can be diagrammed as follows.



Drag. (i)

121

One very common situation where there is a lack of shared knowledge is, of course, where one of the participants is a foreigner. In such cases, the meanings of certain items - which can generally be taken for granted between native speakers - are not shared and have, therefore, to be negotiated. Consider the following examples of classroom negotiation :

- a) Learner : She's my..... she's in my family  
 Teacher : Your aunt ?  
 Learner : No. She's married with my brother  
 Teacher : Oh, your sister-in-law  
 Learner : Yeah
- b) Teacher : Russian eggs, prawn cocktail, honeydew melon.....  
 Learner : What's that - "prawn" ?  
 Teacher : What ? Oh prawn it's..... they're a sort of sea-food  
 Learner : Fish  
 Teacher : No, not fish. Like very small lobsters or "homard".  
 Learner : Very small (laugh) crevette ?  
 Teacher : Year. Crevette - prawn.  
 2nd Learner : Honeydew ?  
 Teacher : Your know melon ?  
 2nd Learner : "Melon" ?  
 Teacher : Yes, well it's just a sort of melon  
 2nd Learner : With honey ?  
 Teacher : Yes. No No No. Honeydew is just a name, it's just a kind of melon. I think it's green. The skin is green and inside it's yellow.  
 2nd Learner : Is "pastèque" ?  
 Teacher : I don't know, maybe  
 2nd Learner : A sort of melon  
 Teacher : Yeah, a sort of melon

In exchange (a) the learner does not know the English term "sister-in-law". He therefore adopts, first, a strategy of semantic over-generalisation. But this misfires, as the teacher identifies a wrong referent ("your aunt ?"). The learner then switches strategy, providing more information in the form of a circumlocution or description : "She's married with my brother". The teacher is now able to proceed to a correct identification, which the learner confirms.

In exchange (b) the teacher is going through a menu in English. The learner has a comprehension problem this time, not one of expression. His strategy is to appeal for help. The teacher tries to provide the requisite information, first by giving a general classification ("sea-food") then by analogy ("like very small lobsters") followed by a translation ("homard"). At this point the learner thinks he understands ("crevette") but he still wants his hypothesis confirmed ("crevette ?"). The teacher provides the confirmation that mutual agreement on this meaning structure has now been reached ("Yeah. Crevette - Prawn").

The second learner now weighs in with a similar problem. What is a "honeydew" ? The teacher first checks that the learner does in fact know what a melon is, since he wants to adopt the strategy of approximation ("it's just a sort of melon"). However, this does not satisfy the learner, who has recognised

"honey" and taken it literally. The teacher is now forced into a description of this particular kind of melon in terms of its significant features. The learner asks for confirmation of the hypothesis by producing a translation ("Is 'pastèque' ?"). Unfortunately, the teacher is unable to confirm or disprove this hypothesis. However, this does show that it is not, in the teacher's view at least, terribly important to know what particular kind of melon this is. It suffices to know, they agree, that it is just "a sort of melon"(1).

It should not be supposed that the negotiation of meaning is limited to the classroom or to "foreigner talk". It can occur in any asymmetric discourse, that is one where there is unshared knowledge which is relevant to the transaction. Most discourse is asymmetric in this sense, to a greater or lesser degree.

It is clear that the process of the negotiation of meaning is very closely linked with the learning process : if learning is seen as an extension of the meaning available to the individual, then not only is negotiative discourse a major source of learning, but "comprehension" and "learning" are seen as near-synonyms, as being in a simple yet profound sense aspects of one and the same process. Both comprehension and learning imply *change* from one cognitive state to another.

Depending on the circumstances and the information in question, this change of cognitive states may be trivial or it may be an important step in some overall learning programme. In the examples of classroom negotiation we have already discussed the "change" in question involved learning the meanings of new items of vocabulary : it seems unlikely, though, that this incident was of any deeper significance for the learner involved. However, in our next example (Passage A) it seems possible(2) that the extension of vocabulary in question, although superficially much vaguer and although it applies to the learner's L1, might be a fragment of an important change process, the revision of the learner's whole representation of language.

Passage A is an extract from a recording of a conversation between a helper (H) and a Learner (L) participating in the C.R.A.P.E.L.'s Self-Directed Language Learning Scheme. In such a situation, the negotiation of a common metalanguage about language and the language learning process itself is obviously essential if Helper and Learner are to be able to communicate efficiently : examples might include "listening comprehension", "objectives" and "colloquial". Few learners possess such a metalanguage on arrival and the counselling strategy is based on the strong hypothesis that the meetings with the Helper provide opportunities for "learning conversations" in the fullest sense, that is, conversations which are about learning and during which learning actually takes place, as the Learner's notions about language and learning are progressively defined and refined.

In this passage, the conversation centres on a problem the learner has been experiencing with some of his study-materials. He has found these materials unsuitable and is trying to identify and explain why this is so. This involves him negotiating with the Helper the meanings of "familiers" and "argot".

## PASSAGE A

1. H : Sinon, vous avez pas de problème... euh... de travail ?
2. L : Bof. Oh, si, enfin j'ai des problèmes oui, mais enfin...
3. H : Pas... pas... que vous arrivez pas à résoudre... ?
4. L : Non, vous dis euh... non, y'a... je suis quand même surpris de temps en temps par l'accent... déjà, ne serait-ce que dans "This is the Way", si vous voulez euh... il est quand-même... y'a deux anglais qui parlent euh... bien, enfin qui parlent, que je comprends assez bien/comprends bien/eu... ah... il est un petit peu... plus embêtant, si vous voulez dans le sens où il y a beaucoup d'argot... on a l'impression que c'est de l'anglais pour... pour monter dans un taxi ou pour aller dans un restaurant. Y'a beaucoup d'argot, si vous voulez, peut-être un peu trop à mon goût, j'en sais rien.
5. H : Ah bon ? De l'anglais familier vous voulez dire ? Des... des cho.../ouais/ des expressions, des choses comme ça ?
6. L : Oui, c'est ça.
7. H : Oui
8. L : Alors je sais pas dans quelle mesure il faut le... le (S)
9. H : Ben si elles vous paraissent trop familières pour vous, oui vous les... vous les... vous les...
10. L : Oui, enfin, si vous voulez, j'veux pas du tout...
11. H : Oui mais non pour les /xxx/ mais non mais/c'est ça pour/trop familières pour les situations dans lesquelles vous vous trouverez.
12. L : C'est ça, pour les situations euh... oui... c'est-à-dire dans quelle mesure euh... si vous voulez, y'a des express... y'a des beaucoup des expressions alors que beaucoup d'expressions qui sont très familières, très particulières, si vous voulez, bon, un chauffeur de taxi, la liste des... des... différentes sauces dans un restaurant, ou j'sais pas quoi, des différents ent... des différents plats, si vous voulez euh... bon, si vous voulez au fond, je retiens pas.
13. H : Ça vous intéresse pas ?
14. L : Non, ça...
15. H : Oui oui, oui oui. Vous serez pas dans cette situation là.

### Transcription conventions :

.... : pause

(xxx) : recording unintelligible

(words) : recording unclear, doubtful

/alors/ : unsuccessful interruptions, bids for floor ; attention signals

word : simultaneous speaking

(S) : period of silence

euh : hesitation signals



Commas and full stops have been inserted according to normal orthographic conventions, for easier reading. They have no rigorously-defined prosodic values.

At first (4) the Learner identifies the source of his problem as being one of accent, but he rejects this analysis almost immediately ("je comprends assez bien"). He continues trying to identify the problem and decides that in fact it is because there is "too much slang" ("Y'a beaucoup d'argot... y'a beaucoup d'argot, peut-être un peu trop"). To the observer, this seems straightforward enough - until he provides an example of just what he means by "argot": "c'est de l'anglais pour monter dans un taxi ou pour aller au restaurant." This is a highly idiosyncratic definition of argot. Not surprisingly, the Helper tries to check her interpretation; she does (5) this by suggesting what is, for her, a more precise formulation "de l'anglais familier vous voulez dire ?" The Learner agrees to accept this term (6) but of course that still does not solve his problem to which he refers again in (8), tailing off because he is unable or unwilling to articulate the consequences of his analysis. He may have found it embarrassing to criticise and reject materials with which the Helper had provided him; in any case, the Helper feels it incumbent upon her to make it clear that it is his right to do so (9) and that she agrees that these expressions are "trop familières pour les situations" in question.

The Learner now seizes on the idea of "situation" and uses it to understand and express the relative nature of his concept of "familiarity" (12) and of relevance to his own needs and interests. The Helper agrees with his analysis.

## II. THE NEGOTIATION OF OUTCOMES

### in educational systems

Comprehension does not only imply agreement. I can understand your ideas, intentions and attitudes without for one minute being willing to subscribe to them. Understanding my eldest daughter's request for a second-hand car does not mean that I can or will buy it for her. Well, not yet! She will, no doubt, continue the negotiation, but at a different level. She will be trying to influence my future course of action, engaging with me in a decision-making process that will have an outcome acceptable to both sides (- though this may involve a considerable number of compromises).

In the example below, H (a Helper) is in conversation with L (a Learner). When the passage begins, L has just finished explaining that he is a doctor and that he has been invited to the USA to give a lecture. On a previous visit, another helper (the "D" of Turn 6) had suggested that he should try simulating his lecture in front of a native speaker. Having thought about it, L has decided to take this offer up (though he still thinks H would do: turn 5).

What L and H now have to do is to fix a date and time for this meeting. H, remember, is acting as an intermediary between L and the native speaker. What she (H) wants from him is a decision as to when he would like the meeting to take place so that she can transmit it: she also wants him to understand

the status of her agreement with L ("je vous confirmerai... quand on aura trouvé quelqu'un").

The negotiation of this decision (i.e. choice of date and time) involves a process of increasing refinement : first, H offers him a choice of period : next week ? In two weeks' time ? (Turn 13). He prefers two weeks' time (14) for reasons connected with running his practise. L now takes the initiative : Wednesday, Thursday or Friday - if possible at the beginning of the afternoon. H asks him to choose the day he prefers (19) which makes him realise that in fact he is not free on Friday, only on Wednesday and Thursday (20). He wants H to choose now, but she reminds him she cannot : all she can do is transmit his preference to the native speaker, which should be as precise as possible (23). He chooses Wednesday and defines "early afternoon" as two pm (24) but signals that Thursday, two pm would be equally acceptable. His decision is acknowledged, agreement on the modalities is registered and the satisfaction of both parties (32,33) expressed.

## PASSAGE B

1. L : ... (xxx) bon, si vous voulez mon mon problème
2. H : Oui
3. L : Hein (je pourrais vous exposer le sujet) peut-être pas très habilement, mais enfin...
4. H : En anglais ?
5. L : Oui c'est ça /alors/ en anglais. Pour que vous me corrigiez euh...
6. H : Oui. D. vous a dit ça ? Elle vous avait dit de le faire devant un anglais ou que vous...
7. L : Je ne sais pas... oui... enfin
8. H : Parce-qu'il vaudrait mieux que vous le fassiez devant un anglais.
9. L : Oui
10. H : Que vous que vous discutiez de c'que vous faites et tout ça, de faire votre conférence.
11. L : /C'est ça. Enfin,/ je pense pas ma conférence, elle est pas prête. Mais enfin, disons, déjà lui exposer le sujet. Bon y'a un certain/mm/ nombre de termes qui vont revenir euh... /mm/ euh qui vont revenir pour voir euh, si vous voulez, déjà à près ou j'en suis/oui/ du point de vue exposition
12. H : Mme d'accord (S)
13. H : Donc ce serait la semaine... dans quinze jours ?
14. L : Non dans quinze jours, parce-que mademoiselle ne rentre que le 23.
15. H : Oui oui
16. L : Alors euh, le jeu mercredi jeudi, vendredi, ça ne pose aucun problème euh.../d'accord/ en principe en début d'après-midi, parce-que/d'accord/ j'habite à côté, donc avant de monter travailler.

17. H : Bon ben la la sem... dans quinze joirs... ça va être la semaine du 25 au 30 c'est ça ?
18. L : Oui, c'est ça.
19. H : Donc euh... ben, quel jour préférez-vous ?
20. L : Le vendredi je suis coincé. Moi, j'ai mercredi et jeudi où j'ai rien. Si ça va c'est...
21. L : C'est égal hein. De toute façon, ce c'est pas pour moi, c'est donc pour la personne qui sera...
22. L : Oui mais elle sera là ? Elle pourra... je sais pas si elle peut.
23. H : Ben justement, oui ben le mieux, le mieux c'est que vous disiez, que vous que vous donniez un créneau.
24. L : Moi le merc... mois ça m'irait le mercredi 14 h.
25. H : 14 heures
26. L : Jeudi 14 heures
27. H : D'accord (S)
28. H : D'accord. Et pis j'vous confirmerai. D'accord. Disons mercredi 14 heures et pis j'confirmerai
29. L : Mm. D'accord.
30. H : Quand on aura trouvé quelqu'un.
31. L : Mm
32. H : D'accord
33. L : Bon là, pas de problèmes

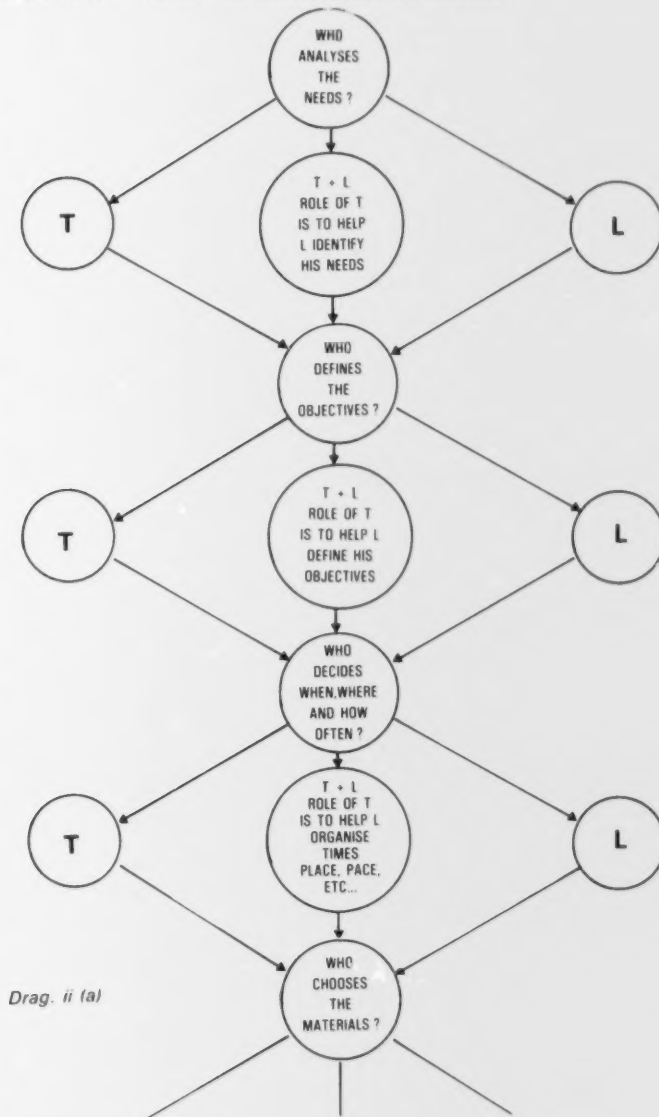
Let us now look briefly at the relationship between the negotiation of outcomes and the structure of pedagogical systems i.e. at the process of innovation. In the passage we have just discussed, we saw a Learner negotiating certain details of his programme with a Helper, in particular when it would be convenient for him to participate in a particular learning experience. Most readers will agree, I hope, that this negotiation clearly was a genuine one : the Helper did not place any pressures or limitations on the learner's decisions other than those purely practical constraints to which she herself was subject. But, of course, in other circumstances, she might have done so - by imposing a timetable as in a school, for example : "English on Tuesdays and Thursdays from 9 - 11 am". Again, in other circumstances, the learner might have arranged his meeting with a native speaker without using the Helper as an intermediary at all. That is, for the decision "when to learn", there are three possibilities : The Helper takes the decision alone, the Learner takes the decision alone, or they negotiate the decision.

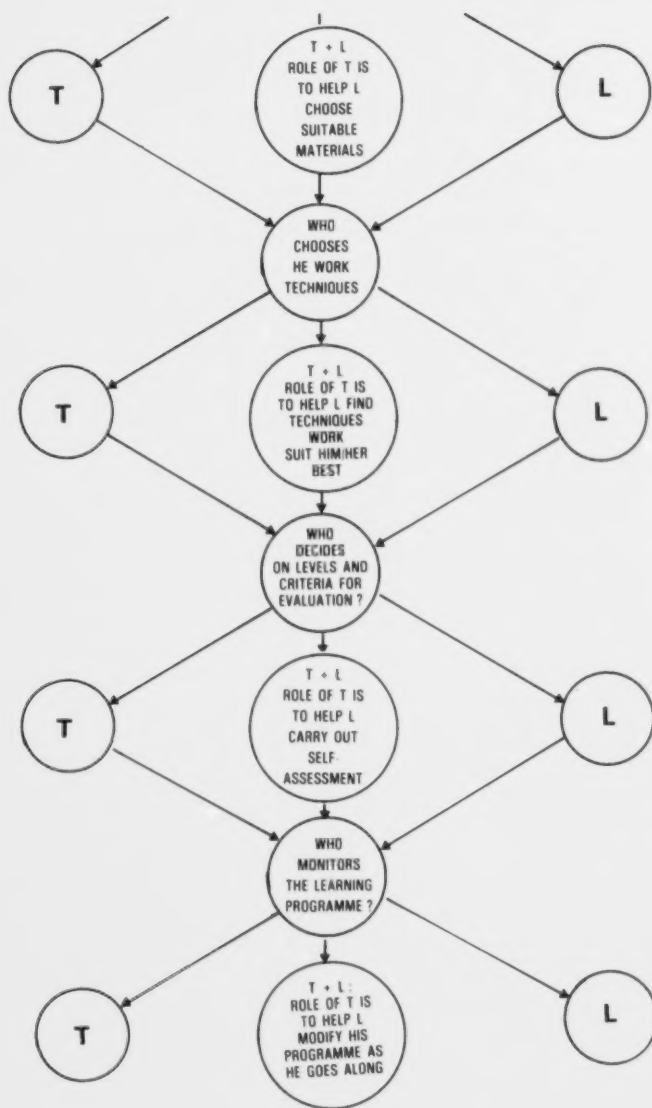
This is true for any of the decisions involved in the establishment of a learning programme. The major decisions in any such programme concern

- aims and needs
- objectives
- organisation (when, where often, etc.)
- work techniques

evaluation  
monitoring

It is important to realize that, according to the circumstances, each of these decisions may be made separately, so that a large number of different combinations are possible. This can be schematized as follows :





Drag. ii (b)

Degrees of learner-centredness in communicative language teaching/learning  
(from Riley + Moulden *Learner Training C.U.P.*, forthcoming)

129

To summarise, then, we would say that the more the decisions are taken by the Teacher (the institution, etc.) alone, the more the system is *teacher-centred*. The more that Learners are responsible for taking the decisions in question, the greater their degree of *autonomy*. The number of decisions taken by the Learner on the basis of some form of help from the Teacher - i.e. negotiated between them - reflects the degree to which a learning system is learner-centred, the pleonastic nature of this expression serving to underline the main points being made here.

It goes without saying that the particular 'balance of power' struck at the beginning of the learning programme is not necessarily adhered to throughout. Ideally, during the counselling session (which are *not* private lessons) learners learn to learn(3) : their conception of their own role changes, often through negotiation with the Helper, since nothing in their past experience has prepared them psychologically or technically to take and apply the constitutive decisions summarised in the diagram above. To the extent that the result of these decisions is innovative for the people involved, Helpers and Learners, such a process is one of change through negotiation at both the personal and institutional levels.

### III. EXOLINGUISTIC NEGOTIATION

In recent years there has been a clearly discernible increase of interest in the contrastive dimension of communicative behaviour. The boundaries of 'contrastive linguistics' are being extended to include not only structural comparisons of the type made familiar by the Lado-Fries school at the levels of phonology, morphology and syntax, (Fries, 1945, Lado, 1957) but also comparisons of the sociocultural conventions which impinge on our use of language and our communicative behaviour in the wider sense(4). Aspects which have received particular attention have been : interlanguage, language strategies, discourse processing, social variation and communicative breakdown. To a considerable degree, this development is the logical consequence of the inclusion in language teaching/learning programmes of communicative objectives and of our growing awareness that it is impossible to teach 'speech acts' such as 'inviting' or 'apologising' in isolation from the culturally-specified events of which they form part, as if they were universals which only vary at the level of verbal realisation. The nature of the invitation I can make (what, when, to whom etc.) and the things I have to apologise for clearly vary from vary from society to society and there is little point, therefore, in learning to 'apologise' or 'invite' if I do not know when it is appropriate to do so. Key terms in this discussion are 'contrastive sociolinguistics' (Janicki, 1979, 1984 ; Hudson, 1980 ; Wherrit, 1981 ; Green, 1982) 'contrastive pragmalinguistics' (Riley, 1979 b ; Littlewood, 1983) and 'conversational routine' (Coulmas, 1981).

#### Pragmatic error

As mentioned above, one aspect of cross-cultural communication which is



now receiving attention is what is known in general as 'communicative breakdown' (Riley, 1980 b) or 'communicative interference' (Loveday, 1982 a, 1983, 1984 ; Riley 1984 a, b). The reasons for this interest are not far to seek, but it is worth listing them - albeit in the most cursory fashion - since several of them carry considerable pedagogical implications. Obviously they include

- a) the major factor which has already been mentioned, namely the extension of contrastive linguistics to include a sociolinguistic or communicative dimension, but also
- b) the long-recognised fact that it is often only when rules are broken in some way that we become aware of their existence ; given our ignorance, the investigation of different kinds of breakdown and misunderstandings provides a rich source of insight into communicative conventions and practices.
- c) Then there is the point that, while they wait for the ethnolinguists to polish their theoretical models and taxonomies, it makes good sense for teachers and applied linguists to adopt a 'trouble-shooting' approach to these matters, i.e. to deal first of all with known sources of misunderstanding and with actually-occurring problems and difficulties.
- e) Finally, as the literature from 'Gulliver's Travels' and the 'Lettres Persanes' to much modern science fiction shows, one of the most effective, interesting and fruitful ways of understanding a society and of developing the knowledge, empathy and tolerance necessary for communication, is to compare it in everyday detail with another. This argument will not be developed at any length in this article, but in fact it provides the main pedagogical justification for the approach and the sensitization techniques described in Appendix A.

All three writers mentioned at the beginning of this section have made attempts to define and categorise pragmatic error. There is, however, no generally-agreed definition or taxonomy, and it is better to regard their publications to date as being contributions to an ongoing debate in which everyone has the right to change or modify their opinions. I will place the emphasis on exemplification (and, largely by implication and extrapolation, pedagogical relevance) rather than on the justification of a theoretical taxonomy. Readers are kindly requested, therefore, to regard what follows as a check-list rather than the last word on the subject.

A working definition of pragmatic error might be as follows :

"Pragmatic errors are the result of an interactants's imposing the social rules of one culture on his communicative behaviour in a situation where the social rules of another culture would be more appropriate". (Riley, 1984 b)

This definition is vague partly because of heterogeneity of the phenomena in question (gaffes and clangers, faux pas and misunderstandings) partly because I do not want to limit myself to the strictly *linguistic* aspects of communicative behaviour.

Four major sub-categories of pragmatic error can be established : these are

- (a) Pragmalinguistic failure
- (b) Sociopragmatic failure
- (c) Inchoative errors
- (d) Non-linguistic pragmatic errors



The distinction between pragmalinguistic failure and sociopragmatic failure is one made by both Thomas (1983) and Leech (1983). Thomas (ibid p.99) describes it as follows :

(a) **Pragmalinguistic failure**... occurs when the pragmatic force mapped by S (speaker) onto a given utterance is systematically different from the force most frequently assigned to it by native speakers of the target language, or when speech act strategies are inappropriately transferred from L1 to L2.

(b) **Sociopragmatic failure**... refers to the social conditions placed on language in use... While pragmalinguistic failure is basically a *linguistic* problem, caused by differences in the linguistic encoding of pragmatic force, sociopragmatic failure stems from cross-culturally different perceptions of what constitutes appropriate linguistic behaviour.

Examples :

(a) **Pragmalinguistic failure**

- 1) *French waiter* (placing dishes etc. on table in front of customers)  
"Please... please... please"
- 2) *Danish conference organiser* (welcoming participants)  
"We intended to provide you with a meal tonight..." (in fact the Danes did just that)
- 3) *Englishman* "Can I help you with that ?"  
*Japanese lady traveller* (burdened with 2 suitcases, baby etc.)  
"So sorry, so sorry, you are very kind"
- 4) *Foreign teacher* of English (being interviewed by Scandinavian colleagues)  
"... if your'll just let me finish what I have to say" (He meant something like "finally", but it was interpreted as an accusation that he was not being allowed to speak i.e. as a slightly aggressive floor-holding procedure).
- 5) Speakers of languages like Swedish or French frequently use attention-getters, such as "Hör du" or "écoutez". The literal translation of these expression is 'listen'. However 'listen' tends to be more strongly marked in English (for argumentativeness, annoyance, etc.) and its frequent use introduces an unintentionally hectoring tone.

(b) **Sociopragmatic failure**

- 1) A group of Scandinavian teachers attending a university summer course in French consistently used 'tu' to address all French teachers they came into contact with, irrespective of age, rank etc.
- 2) *Very young shop assistant* : Here you are dear.  
*Old lady* : Don't you 'dear' me !
- 3) In British English, one accepts an invitation immediately, or one apologises for not being able to do so. It appears that in some countries (e.g. Pakistan) such an immediate response is unseemly, a delay of a week or so being regarded as appropriate.
- 4) A foreign hostess was very put out by the fact that her French guests spent much of the meal discussing other dishes they had eaten.

5) The wife of an Englishman, who had been working in France for three months, crossed the road to invite her neighbour's children to her small son's birthday party, thinking that it was also a good way to break the ice. She was rebuffed : "We take these things more slowly here".

In the light of these examples, we can further elucidate Thomas's useful distinction between pragmalinguistic and sociopragmatic failure by saying that it reflects an opposition between two sets of rules and norms : those which are *language-specific* and those which are *culture-specific*. However, as language itself is highly acculturated, of course, the distinction often becomes very fuzzy. It is obviously best, as Thomas herself points out, to see those terms as referring to the poles of a cline, rather than as discrete categories. At the pragmalinguistic end we are dealing with (mistaken) beliefs about the language, at the sociopragmatic end with (mistaken) beliefs about the society. Pragmalinguistic error results from a failure to identify or express *meanings* correctly, sociopragmatic error is the result of a failure to identify the *situation* correctly. Pragmalinguistic error refers, therefore, to a dysfunction in discourse processing and production ; sociopragmatic error refers to a failure to perceive, categorise and evaluate social reality in accordance with a particular set of cultural norms. Both result in inappropriate language use.

#### (c) *Inchoative pragmatic error*

Numerous ethnographic and anthropological studies have made it quite clear that the status of discourse may vary considerably in both quantitative and qualitative terms from one culture to another. Failure to appreciate the conventional value and social role of discourse and the relative values of speech and silence, gives rise to a class of errors which have been tentatively labelled *inchoative*. Talking too much or too little with reference to the event, role-relationship or topic in question is the main characteristic of such errors, which lead typically to negative impression formation.

Examples :

- 1) Speakers of Finnish often find male speakers of Swedish "garrulous", or "effeminate" because they 'speak too much'.
- 2) French children present at a meal with adults, especially guests, are expected to be silent on the whole, as, often, are English children(5). Russian, American and Eskimo children are encouraged to speak. In many cultures, a meal is a conversational event, but in others it is not : for example, Korean visitors have admitted to having great difficulty enjoying French food because of the incessant chatter of their hosts.
- 3) A number of cultures prefer silence to any kind of disagreement or debate. This seems to be true, to some extent at least, of the Finns and there is a general consensus amongst observers that it is true of Japanese and a number of other oriental Asian cultures. (Kunihiro, 1975 ; Loveday, 1982 a, b)
- 4) It is convenient to include here misunderstandings resulting from differences in turn-taking systems. For example, a number of our South American students in France complain that the French never let them get a word in edgeways, are always interrupting and all speak at the same time. As far as I can judge, this

is probably due to variations in turn-timing, with the French keeping talking as long as there is silence and the South Americans waiting for silence so that they can start talking.

5) Talking to oneself and addressing inanimate objects and processes (thunder, idols and dolls, tools, etc.) and animals is also subject to considerable cultural variation, as is the fact that it is a particular time of day (date, season, festival etc) or that one's addressee is engaged in a particular activity : "Bonne fin de dimanche", "happy birthday", "bonne continuation".

#### **(d) *Non-linguistic pragmatic errors***

Communicative competence is only one aspect of our overall social competence. Non-linguistic elements in the situation often enter into the structure of discourse (Cavilam/Anefle, 1984) both through deictic reference (Levinson, 1983) and through the common knowledge which such elements provide visually, auditorily, etc. (Riley, 1979 a). In interactive terms, therefore, it is perfectly possible for one of two consecutive behaviours to be non-linguistic, but to act nonetheless as a 'stimulus' or 'response' to verbal contributions to the discourse.

Examples :

- 1) A sneeze may be regarded as the occasion for a benediction or good wishes ("God bless you !", "A vos souhaits !").
- 2) Starting a meal may elicit expressions such as "Bon appétit".
- 3) Certain verbal acts or formulae may habitually be accompanied by particular gestures or actions. 'Greeting', for example, may require a handshake or wave, removal of headgear, standing up if one was seated, etc. On the other and, certain gestures may be forbidden : patting a Muslim child on the head, for example.
- 4) All explicitly regulated social behaviour which is non-linguistic - i.e. what is usually known as 'good manners', 'protocol', 'etiquette', etc. - should be regarded as falling within this category : how and when to queue, send flowers, whether or not to belch, cross your legs, help in the kitchen, bring a friend or a bottle and so on.
- 5) A foreign couple settling in France invited French friends round for dinner for the first time. The table was set with great care and the meal served. Nonetheless, they had the feeling that everything was not quite as it should be. It transpired that this was due to the fact that the flowers placed as a centrepiece were chrysanthemums, strictly reserved in France for use in cemeteries.

#### **(e) *Sources of pragmatic error***

Within the four broad categories which have been briefly described, it is clearly possible to make finer distinctions, in particular by taking into account in more detail the sources of the errors in question. This would, in fact, give us a taxonomy of communicative interference (a cognitive and psycholinguistic process) in terms of the socio-behavioural errors to which it gives rise. Contributions towards such a taxonomy are to be found in the works by Thomas & Loveday cited above. In Riley (1984) the sources of error identified include : propositional misunderstanding ; unacceptable topic nomination ; breach of constitutive

rules ; differences in address systems ; differences in the pragmatic cover of syntactic structures ; 'faux amis' ; lack of fit in the attribution of role and status ; lack of common knowledge ; the idiomatic nature of conversation routine ; quantitative differences, etc. Readers interested in these topics and in the relationships between pragmatic error and a model of discourse are referred to that article.

One topic that has not been touched on here is the problem of *norms* and *models* ; just how does a teacher decide that a particular form of behaviour is an 'error' ? Not only is it very difficult to be sure about our judgements in matters of social variation, where differences in age, class and taste may be just as important as differences in 'language' or 'culture', but the very word 'error' seems to carry negative and ethnocentric attitudes which it is our aim to eliminate. Unfortunately, this major question cannot adequately be discussed here, so I will limit myself to making the very brief point that the aim of cultural sensitization is to improve the quality of communication ; it is *not* to transform our learner into stereotyped native speakers. We want them to be able to express *themselves* in the foreign language, which means providing them with a choice as to the communicative repertoire they wish to use in a given situation.

#### (f) *Pragmatic errors and the negotiation of meaning*

We have seen already that negotiation of meaning, whether meaning-oriented or outcome-oriented, involves identifying and sharing linguistic or social meaning-structures. When this process is in some way problematic - because one of the participants is a foreigner or a child, for example - recourse can be had to *communicative strategies*, i.e. problem-solving procedures including drastic measures such as

- 1) Topic avoidance and
  - 2) Message abandonment, but also *Self-Repair Strategies*, including
  - 3) Borrowing or transfer
  - 4) Literal translation
  - 5) Word coinages
  - 6) The use of 'empty' words (e.g. thing)
  - 7) Approximation
  - 8) Circumlocution
  - 9) Description
  - 10) Non-verbal communication and *Collaborative Strategies*, including
  - 11) Establishing your identity as a foreigner
  - 12) Appeals addressed to the interlocutor (to repeat, slow down, etc.)
  - 13) Requests for help in formulating speaker's message
  - 14) Checks on whether messages have been understood (Harding 1983 ; Faerch & Kasper, 1983 ; Riley 1984 a, b ; Breen and Candlin, forthcoming)
- For exemplification, readers are referred back to Section 1, p. where the role of many of these terms in the negotiation of meaning is indicated.

By definition, speakers have recourse to these strategies when they are aware of a communicative problem requiring negotiation. But in what circumstances

will they be aware that any such problem exists ? Much will depend on their mental set or *cultural filter*. This cultural filter includes *background knowledge*, the *communicative context* (i.e. how the individual *expects* people to behave) and the *spatio-temporal setting* (bank or beach, season, national holiday etc.) In other words, these cognitive categories are imposed on reality to produce our *perception of situation*, which in turn will determine the choice of communicative behaviour deemed appropriate.

Finally (6), let us try to relate various points we have discussed to see how they might be sequenced in real time, i.e. during an interaction.

Diag. 1 is to be interpreted as follows : L is a foreign language Learner, NS a Native Speaker. At some point in an interaction, L commits a pragmatic error. NS's perception of this error will depend on his background knowledge, the communicative context and the spatio-temporal context.

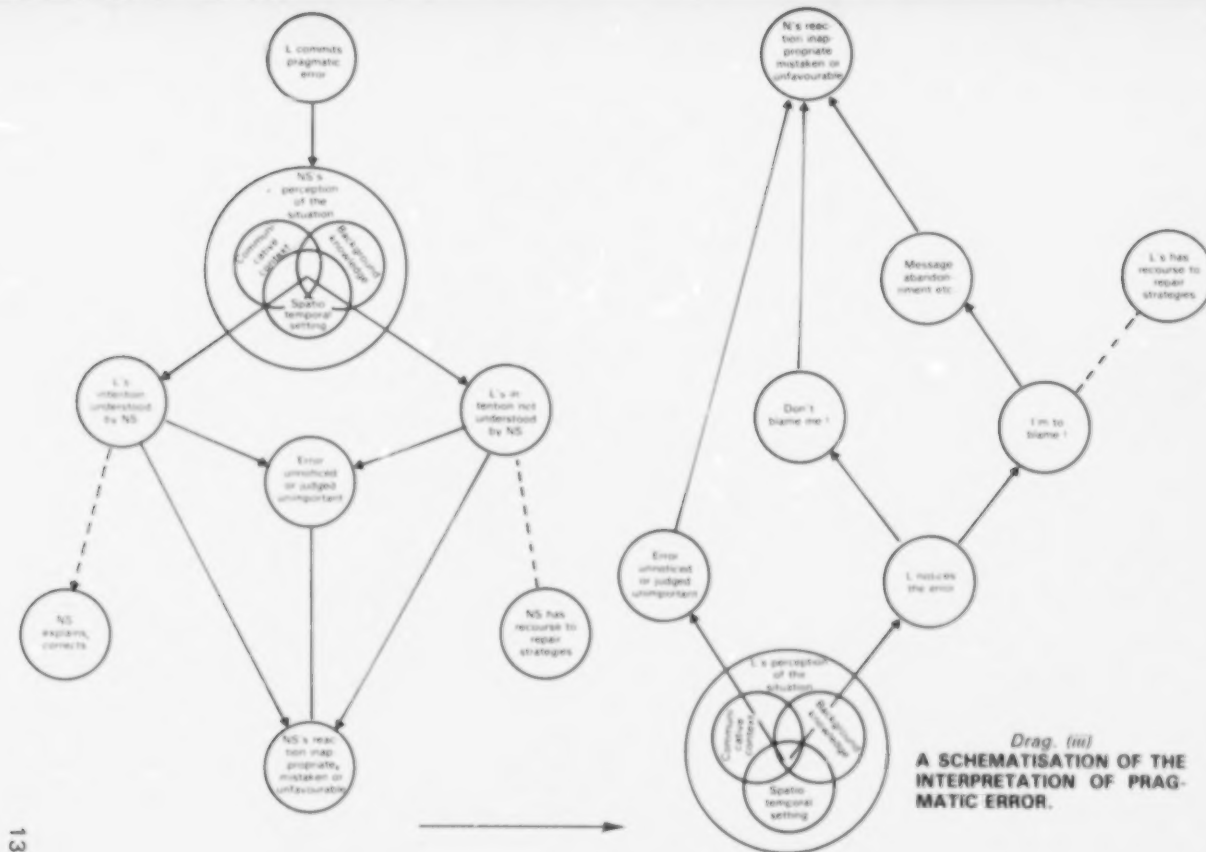
NS may or may not understand what L 'really' means or wants. In either case, he may follow one of three paths. If he *understands* L's intention or meaning :

- a) He can correct and/or explain to L the 'error of his ways' ('Oh, I see what your mean... your can't say that because...'). The problem is nipped in the bud and our interactive pair move out of this particular scheme, at least temporarily.
- b) He may understand L's wishes or intentions, but because of the presence of the error react in an inappropriate or unfavourable way, because he regards L as stupid, impolite, importunate or whatever.
- c) He may understand L's intention, not even noticing that there was an error, or regarding it as unimportant. If the error is indeed a trivial one, the matter might well end here. However, the fact that NS is not consciously aware of the error certainly does not mean that he might not feel that there is something 'odd' or 'wrong' in L's behaviour, and this will consequently lead to a negative reaction of some kind. Moreover, classifying the error as unimportant may well be a considerable error in itself and result, once again, in an inappropriate or negative reaction.

If NS *fails to understand* L's intentions or meaning :

- d) He may fail to perceive the error or regard it as unimportant, with consequences as for (c).
- e) He may react on the basis of his misunderstanding i.e. erroneously and unfavourably (from L's point of view).
- f) Or he may have recourse to communicative ('repair') strategies. It is now L's turn to evaluate NS's reaction. He too, will filter his perception in terms of his cognitive framework, - but a framework which may be very different from NS's. What are the possibilities now ?
- g) L may be unaware that any pragmatic error has been committed or decide that it was unimportant (which would include its misattribution to purely linguistic features, such as his accent). Since, according to L, there is no communicative basis for NS's inappropriate or negative reaction, the only possible conclusion is that NS is being deliberately rude, stupid, aggressive, racist, uncooperative or whatever.





Drag. (iii)  
A SCHEMATISATION OF THE  
INTERPRETATION OF PRAG-  
MATIC ERROR.

h) L may, on the other hand, perceive the communicative nature of the problem, i.e. be aware that there is a misunderstanding of some kind. However, he still has to attribute responsibility for the misunderstanding. If he remains unaware, or refuses to accept, that he is at fault, he will be left with only one possibility: NS is rude, stupid, etc.

i) If, though, L realises that it is something in his own behaviour which has triggered the misunderstanding he can either give up (j) or attempt to salvage the interaction (k). Message abandonment (topic avoidance etc.) will itself be seen as an inappropriate reaction by NS, as well as being a source of frustration for L.

This analysis underlines the importance of teaching communicative strategies and of sensitizing learners to pragmatic differences in the target language. Only if learners are willing to accept the relativity of their own cultural values will they be in a position to identify and repair pragmatic errors when they occur.

*"Misunderstanding is the beginning of understanding"*

Sawako Ariyoshi

## NOTES

- (1) These examples and the discussion are taken from Riley, 1984.
- (2) Obviously such a claim could only be justified on the basis of far more evidence than can be produced here, including a bigger statistical population, longer-term studies etc... This is why the C.R.A.P.E.L. is collaborating with the University of Dublin (Centre for Language and Communication Studies) and the University of Cambridge (Dept. of Applied Linguistics) in establishing and analyzing a corpus of such "Learner-Helper" conversations.
- (3) and in practice, too. In the last 10 years or so, hundreds of learners have been involved in learning schemes of this type organised by the C.R.A.P.E.L.: the discussion above is descriptive not theoretical: see the section on "Autonomous learning schemes" in Riley, 1985, *Discourse and Learning, a selection of articles by members of the C.R.A.P.E.L.* (London, Longman).
- (4) The historical and conceptual background to this development is discussed in greater detail in Riley, 1984 b. Useful surveys are to be found in Coulthard (1977), Schmidt and Richards (1980), Richards and Sukwiat (1984). There have also been two thematic issues of *Applied Linguistics* devoted to this topic (1983, 4, 3; 1984, 5,3).
- (5) This behaviour is marked for both class and formality, I believe.
- (6) This last section is taken from Riley, 1984.



## BIBLIOGRAPHY

- BERGER, P. and LUCKMAN, T. (1966) *The social construction of reality*. Harmondsworth : Penguin.
- BREEN, Michael and CANDLIN, Christopher (n.d.) *Interpretive strategies*. O.U.P. To appear
- CAVILAM ANEFLE, (1984) *Le non-linguistique dans la communication*. Publications du Centre Audio-Visuel de Langues Modernes, Université de Clermont (CAVILAM) N° 2. Vichy, CAVILAM
- CICOUREL, Aaron (1973) *Cognitive sociology*. Harmondsworth : Penguin
- COULMAS, Florian (ed.) (1981) *Conversational routine*. The Hague : Mouton
- COULTHARD, Malcolm (1977) *An introduction to discourse analysis*. London : Longman
- FAERCH, Claus and KASPER, Gabriel (eds.) (1983) *Strategies in interlanguage communication*. London : Longman
- FRIES, C.C. (1945) *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor : Wahr
- GREN, Ling Chang (1982) "Variability in social interaction and its relevance to communicative language learning". *Glottodidactica*, XV, 25 - 33
- HARDING, Edith (1983) *Compensation strategies*. CLCS Occasional Paper N° 9, Dublin, Trinity College, also in Holec, 1984
- HOLEC, H. (ed.) (1984) *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives*. Vols 1 & 2, Strasbourg : Council of Europe
- HUDSON, R.A. (1980) *Sociolinguistics*. C.U.P.
- JANICKI, Karol (1979) "Contrastive sociolinguistics - some methodological considerations". *PSiCL*, 10, 33 - 40.
- (1984) "Contrastive sociolinguistics reconsidered". *PSiCL*, 18, 15 - 29.
- KUNIHIRO M. (1975) "Indigenous barriers to communication". *Japan Interpreter* 8, 96 - 108. Cited in Loveday (1982)
- LADO, R. (1957) *Linguistics across cultures*. Ann Arbor : University of Michigan Press
- LEECH, Geoffrey N. (1983) *Principles of pragmatics*. London : Longman
- LEVINSON, Steven (1983) *Pragmatics*. C.U.P.
- LITTLEWOOD, William (1983) "Contrastive pragmatics and the foreign language learner's personality". *Applied linguistics* 4, 3, 200 - 206.
- LOVEDAY, Leo (1982a) "Communicative interference ; a framework for contrasting L2 communicative competence...". *IRAL*, XX/1, 1 - 16.
- (1982b) *The sociolinguistics of learning and using a non-native language*. Oxford, Pergamon.
- RICHARDS, J. and Sukwiwat M. (1984) "Language transfer and conversational competence". *Applied Linguistics* 4.
- RILEY, Philip (1979a) "Viewing comprehension ; l'œil écoute". *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.
- (1979b) "Towards a contrastive pragmalinguistics". *PSiCL*, X, 121 - 146.
- (1980) "When communication breaks down : levels of coherence in discourse". *Applied Linguistic* 1, 3, 201 - 216.
- (1984a) "Your slip is showing : communicative interference in second language learning". in Willems and Riley (eds) 31 - 83

- (1984b) "Well don't blame me ! On the interpretation of pragmatic errors". Forthcoming in Oleksy, W. (ed.) *Contrastive Pragmatics*
- Riley P. (ed.) (1985) *Discourse and learning : papers in applied linguistics and language learning from the C.R.A.P.E.L.* London : Longman
- SAJAVAARA, Kari (1983) *Cross-language analysis and second language acquisition*. Thematic issue of *Applied Linguistics* 4.3.
- SCHUTZ, A. (1962) *Collected papers I : the problem of social reality*. The Hague : Nijhoff.
- SCHMIDT, R.W. & Richards J.C. (1980) "Speech acts and second language learning". In *Applied Linguistics* 1, 2 pp. 129 - 157
- SUDNOW, David (1972) *Studies in social interaction*. N.Y. : Free Press
- THOMAS, Jenny (1983) "Cross-cultural pragmatic failure". *Applied Linguistics*. 4, 1, 91 - 112
- (1984) "Cross-cultural discourse as 'Unequal encounter' ; towards a pragmatic analysis". *Applied Linguistics*. 5, 3, 226 - 235
- WHERRIT, Irene (1981) "Sociolinguistics and the teaching of foreign languages". *System* 9, 2, 141 - 150
- WIDDOWSON, Henry (1984) "Procedures for discourse processing". In Holec, H. (ed.) 1984
- WILLEMS, Gerard & RILEY, Philip (eds.) (1984) *Communicative foreign language teaching and the training of foreign language teachers*. Nijmegen : Insterstudie Institute for Teacher Education.

## **APPEL**

### **A TOUTES CELLES ET A TOUS CEUX QUI S'INTERESSENT A L'ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION**

---

L'enseignement de la civilisation, en français langue étrangère, est une préoccupation qui ne cesse d'être "à l'ordre du jour". A son propos, un souhait semble de plus en plus fréquemment exprimé : celui de contacts décentralisés entre tous les intéressés qui permettraient :

de compléter l'information des uns et des autres par des moyens autres que les canaux académiques (c'est-à-dire les colloques et les publications).

de valoriser ce qui se fait concrètement ici et là.

de susciter de nouvelles initiatives pour faire "mieux et autrement".

C'est pourquoi un groupe libre a eu l'idée de lancer un appel pour que se constitue un tel réseau de contacts.

**Vous qui lirez ces lignes, vous êtes sans doute nombreux à partager ce souhait et à croire à sa réalisation. Si vous voulez faire ce pari avec nous, répondez à cet appel et écrivez-nous pour nous exposer succinctement mais clairement :**

#### **VOS INTERROGATIONS**

Les préoccupations qui inspirent vos activités dans ce domaine, les questions auxquelles vous vous trouvez confrontés, qu'elles touchent les principes, méthodologiques, pédagogiques, culturels, éthiques etc. ou les pratiques d'enseignement/apprentissage.

#### **VOS REPONSES A CES INTERROGATIONS**

Le quoi, le comment et le pour quoi faire ; c'est-à-dire les objectifs, les contenus et les procédures ; ou en d'autres termes, ce que vous mettez concrète-

ment sous l'étiquette civilisation dans les programmes et les pratiques : les démarches, la nature des sujets, les types d'exercices, etc...

Pour chacune de ces deux rubriques, il serait utile de préciser le contexte et les conditions dans lesquels vous travaillez : publics, niveaux d'apprentissage, cadres institutionnels, moyens...

### **CET APPEL N'EST PAS UNE ENQUETE.**

En répondant, vous participerez à la construction d'un réseau d'informations où vous serez à la fois donneurs et bénéficiaires.

L'ensemble des réponses, en effet, sera rassemblé dans le numéro 1 d'un bulletin, diffusé d'abord à tous ceux qui auront répondu. Ce bulletin (il ne s'agit pas de créer une nouvelle revue) serait ensuite pris en charge et diffusé à tour de rôle par des équipes du réseau ainsi constitué, qui souhaiteraient apporter une contribution à cette entreprise commune d'échange.

### **ADRESSEZ VOS REPONSES**

à la Rédaction des Mélanges Pédagogiques :

C.R.A.P.E.L.

Université de Nancy II

BP 33-97 - 54015 NANCY CEDEX

Diffusez ce texte autour de vous, faites-le publier dans les revues que vous connaissez.

Cet appel est diffusé conjointement par les revues et publications suivantes :

*Le français dans le monde*, *Reffet*, *Etudes de linguistique appliquée*, *les Echos de Sèvres*, *Travaux de didactique du français*, *Universités*, *Mélanges Pédagogiques du C.R.A.P.E.L.*

Robert Galisson (*Etudes de Linguistique Appliquée*). Jean-Marie Gautherot (*Le français dans le monde*). Denyse de Saivre (*Recherche Pédagogie et Culture*) Gisèle Kahn (*Reffet*). Gilbert Dalgalian (Alliance française, Paris). Bernard Clergerie (AUDECAM), Jacques David, Francis Debyser, Geneviève Zarate (BELC) Max Delhomme (CAREL, Royan). Max Dany (CAVILAM, Vichy). May Collet (CIEP, Sèvres). Marie-Claude Mauche (CLA, Besançon). Francis Carton (CRAPEL, Nancy). Ginette Barbé, Jacques Cortès, Jeannine Courtillon, Daniel Coste, Sabine Raillard (CREDIF), Simone Eurin (CUEF, Grenoble et ANEFLE). Pierre Carbonnier (Lycée Henri Martin St. Quentin). Henri Boyer (Montpellier III). Louis Porcher (Paris III). Patrick Charaudeau (Paris XIII). Milton Arruda (Sao-Paulo). Carmen Mata (Madrid). Pierre Martinez (Pointe à Pitre, Guadeloupe) Héléqué Venehoua (Nouméa, Nlle Calédonie). David Amara (Kenema, Sierra Leone). Salvador Benadava (Venezuela). Paluku wa Thembo (Bakawu, Zaïre).

---

Achevé d'imprimer le 30 juin 1985

**BASSY-OFFSET**

71260 - Saint-Gengoux-de-Scissé

Dépôt légal :

3<sup>e</sup> trimestre 1985

---

## **TOTAL INFORMATION from Language and Language Behavior Abstracts**

Lengthy, informative English abstracts - regardless of source language - which include authors' mailing addresses.

Complete indices - author name, book review, subject, and periodical sources at your fingertips.

Numerous advertisements for books and journals of interest to language practitioners.

NOW over 1200 periodicals searched from 40 countries - in 32 languages - from 25 disciplines.

Complete copy service for most articles.

**ACCESS TO THE WORLD'S STUDIES ON LANGUAGE - IN ONE CONVENIENT PLACE !**

### **What's the alternative ?**

Time consuming manual search through dusty, incomplete archives.

Limited access to foreign and specialized sources.

Need for professional translations to remain informed.

Make sure YOU have access to

**LANGUAGE AND LANGUAGE BEHAVIOR ABSTRACTS**  
when you need it...

For complete information about current and back volumes, write to : P.O. Box 22206, San Diego, CA. 92122, USA.

Longman Applied Linguistics and Language Study Series  
General Editor: C N Candlin

# Discourse and Learning

Papers in applied linguistics and language  
learning from the Centre de Recherches et  
d'Applications Pédagogiques en Langues

Edited by Philip Riley



The contributors to this valuable collection of papers are all members of the Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues. All are practising teachers who share an enthusiasm for linguistic research as a point of contact between the theory and the achievement of communication.

The group dynamism generated at the Centre gives the book a powerful unifying theme. This is balanced by a healthy divergence of opinions among the papers, reflecting the wide variety of language-learning problems and the wide variety of disciplines available for solving them.

For a leaflet giving information about all the titles in this series write to:  
Longman E.L.L.  
Longman Group Limited  
Burnt Mill, Harlow,  
Essex CM20 2JE,  
England

Longman 

143



**Centre de Recherches  
et d'Applications Pédagogiques En Langues**

Université de Nancy II  
B.P. 33-97  
54015 NANCY CEDEX

*Publication annuelle. Fondateur Yves Châlon, 1970*  
Copyright C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II, 1984  
Tous droits de reproduction réservés.

**RECUEIL 1984 :**

|              | France | Etranger |
|--------------|--------|----------|
| Institutions | 110 F  | 130 F    |
| Individus    | 55 F   | 70 F     |

**ABONNEMENT 1984/1985/1986 :**

|              | France | Etranger |
|--------------|--------|----------|
| Institutions | 325 F  | 380 F    |
| Individus    | 160 F  | 200 F    |

**FR ISSN 0077-2712**

Bassy-Offset - 71260 Ligny  
Dépôt légal 3<sup>e</sup> trimestre 1985

**144**